

01070
4

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA**



**FORMACIÓN DE PROFESORES DESDE LA DIFERENCIA ÉTNICA:
EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA EN LA ESCUELA
NORMAL INDÍGENA DE MICHOACÁN.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA:
CRUZ ELENA CORONA FERNÁNDEZ**

**ESTE TRABAJO FUE ELABORADO GRACIAS A LA BECA PROPORCIONADA POR
LA DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE LA UNAM**

DIRECTORA: MTRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO

CIUDAD DE MÉXICO, 2003.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

AGRADECIMIENTOS

La experiencia que se obtiene durante el proceso de elaboración de tesis es sin duda una de las más fructíferas que puede tener quien lo realiza, por supuesto, el encuentro con personas que nos ayudan es definitivo. Hay quienes destinan un trozo de su tiempo para leer y orientar el trabajo, aclarando las incontables dudas; hay otras personas que amablemente atienden a nuestros múltiples requerimientos investigativos y dan testimonio de su propio quehacer. Sin el apoyo de todos ellos, difícilmente podríamos lograr nuestros objetivos, por ello, quiero agradecer a las personas que directa e indirectamente colaboraron para que este trabajo pudiera salir adelante:

En primer lugar, a la maestra Marcela Gómez Sollano, directora de este trabajo, le agradezco, antes que nada, su calidez y la disposición que tuvo en todo momento, así como la dedicación que le dio a la lectura de los diferentes borradores, sus comentarios, siempre puntuales, permitieron que este trabajo se mejorara sustancialmente.

Asimismo, a la doctora Patricia Medina Melgarejo y de las maestras Bertha Orozco, Clara Isabel Carpy y Martha Corestein, por las aportaciones, comentarios, críticas y recomendaciones que me hicieron.

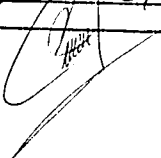
Por otro lado, a los profesores de la Escuela Normal Indígena de Michoacán les agradezco las facilidades que me brindaron durante el proceso de investigación, en especial al maestro Abundio Marcos Prado, coordinador de esta escuela durante los años 1997-2002, quien me brindó su amistad y me dio la posibilidad de estar presente en situaciones sumamente importantes, con lo cual pude tener una visión más cercana sobre la forma en que se construyó este proyecto educativo. De igual manera, a los maestros María Luisa Alonso Andrés, Ramón Toral Chávez, Luis López Julián, Cecilia Ortega Ramos, Esmeralda Martínez Velásquez, Nereida Campos Velásquez, Ma. Salud Pérez Silvestre, José Manuel Torres, Ma. Guadalupe Jiménez Ventura y Hermilda Andrés Neri, todos ellos docentes de esta Escuela Normal, sus testimonios fueron fundamentales en este trabajo, les agradezco todas las atenciones que tuvieron conmigo y el tiempo que me dedicaron.

Otras personas también contribuyeron a que este trabajo pudiera desarrollarse, quiero mencionar al doctor Marco Calderón Mólgora, quien me facilitó documentos muy importantes, los cuales me permitieron tener un mayor conocimiento de la historia de la política educativa dirigida al sector indígena en México durante el periodo cardenista.

Igualmente, agradezco a Rodolfo Ramírez Sevilla, amigo de siempre, con el apoyo que me dio, facilitando equipo y muchos otros materiales, se mejoró notablemente la calidad de impresión, sobre todo en cuadros e imágenes.

Por supuesto, es preciso mencionar a la Dirección General de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM por la beca que me proporcionó durante un año y con la que pude realizar mis estudios de maestría.

Finalmente, quiero dedicar este trabajo a mis padres, a mi compañero Luis Ramírez Sevilla, quien en todo momento muestra su interés en las diversas actividades que emprendo, y a mis hijos Aura y Luis, por la alegría de tenerlos a mi lado y caminar en su compañía.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas • U.
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.
NOMBRE: CRISTINA CORTINA TELLO
FECHA: 7/ FEBRERO/2003
FIRMA: 

| ÍNDICE | PÁGINA |
|---|---------------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO PRIMERO. | |
| Breve historia de la política educativa dirigida al sector indígena en el siglo XX | 17 |
| 1,1 La educación en el último periodo de don Porfirio | 19 |
| 1,2 La escuela y el indio en los primeros gobiernos revolucionarios | 22 |
| 1,3 La SEP, el inicio de la Escuela Rural Mexicana y el Departamento de Educación y Cultura Indígena | 28 |
| 1,4 La Estación Experimental de Incorporación al Indio en Carapan | 39 |
| 1,5 El indigenismo cardenista | 43 |
| 1.5.1 El Proyecto Tarasco | 46 |
| 1,6 El periodo de Unidad Nacional 1943-1958 | 53 |
| 1.6.1 El INI como formador de docentes indígenas | 59 |
| 1.6.2 El programa de formación de maestros del Centro Coordinador Indigenista del INI en Cherán | 60 |
| 1,7 La Dirección General de Educación Indígena de la SEP. | 64 |
| 1.7.1 La Educación Bilingüe Bicultural | 67 |
| 1.7.2 La Educación Intercultural Bilingüe | 70 |
| CAPÍTULO SEGUNDO | |
| La Escuela Normal Indígena de Michoacán: su historia | 78 |
| 2,1 Los pueblos indígenas de Michoacán: ubicación geográfica, población, educación. | 81 |
| 2,2 La situación educativa en el sector indígena michoacano. | 85 |
| 2,3 El nacimiento de la Normal Indígena de Michoacán: elementos articuladores que permiten su surgimiento y su establecimiento. | 93 |
| 2.3.1 El movimiento étnico en Michoacán | 93 |
| 2.3.2 La Sección XVIII del SNTE y su Escuela Normal Estatal: Dos periodos de sindicalismo y un proyecto educativo. | 99 |
| 2,4 La historia de la Normal Indígena de Michoacán. | 106 |
| 2.4.1 Profesores, estudiantes y la práctica docente | 110 |
| 2.4.2 La lucha por el reconocimiento ante la SEP | 114 |
| 2.4.3 La propuesta curricular y el papel de las autoridades educativas. | 117 |
| 2.4.4 La negociación de julio y agosto de 2001 | 120 |
| 2.4.4.1 La discusión de la propuesta curricular | 124 |

CAPÍTULO TERCERO

La propuesta curricular de la Escuela Normal Indígena de Michoacán:

| | |
|---|------------|
| Proyecto pedagógico y negociación política. | 137 |
| 3,1 Algunas consideraciones teóricas sobre el concepto de currículum y el diseño curricular | 139 |
| 3,2 El marco conceptual de la propuesta curricular | 145 |
| 3,3 Propósitos de la institución. | 150 |
| 3,4 Propósitos de las licenciaturas | 153 |
| 3,5 Los perfiles de ingreso y de egreso | 154 |
| 3.5.1 Estudiantes y docentes: el reflejo del perfil en la práctica. | 163 |
| 3,6 El enfoque teórico metodológico | 172 |
| 3,7 Las áreas de formación. | 176 |
| 3.7.1 Área de formación sociológica | 178 |
| 3.7.2 Área de formación psicológica | 179 |
| 3.7.3 Área de formación pedagógica | 181 |
| 3.7.4 Área de formación indígena | 182 |
| 3.7.5 Los mapas curriculares | 184 |
| 3,8 Los programas de estudio y los contenidos étnicos. | 188 |
| 3.8.1 Los programas de lengua indígena | 188 |
| 3.8.2 Los programas de cultura indígena | 193 |
| 3.8.3 Los contenidos étnicos en los programas generales | 194 |
| 3,9 Criterios de evaluación y titulación | 197 |
| 3.9.1 La evaluación del aprendizaje | 197 |
| 3.9.2 Criterios de titulación: prácticas profesionales, servicio social, trabajo final. | 198 |

| | |
|--------------------------------|------------|
| CONSIDERACIONES FINALES | 201 |
|--------------------------------|------------|

| | |
|---------------------|------------|
| BIBLIOGRAFÍA | 209 |
|---------------------|------------|

| | |
|---|------------|
| ANEXO 1 | |
| Cuadro comparativo: discurso, estrategias didácticas y significado de los conceptos indio y maestro en el S. X | 218 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO 2 | |
| Cuadro de integración de las propuestas curriculares | 222 |

| | |
|-------------------------|------------|
| ANEXO 3 | |
| Archivo de campo | 224 |

ÍNDICE DE CUADROS, CARTILLAS, MAPAS Y FOTOGRAFÍAS

| CUADROS | | Página |
|---|--|---------------|
| Cuadro I | Plan de estudios de la escuelas normales regionales de los Estados:1922 | 33 |
| Cuadro II | Plan de estudios de las Escuelas Regionales Campesinas:1934-1940 | 50 |
| Cuadro III | Plan de estudios para las Escuelas Normales Rurales: 1945 | 58 |
| Cuadro IV | Competencias de la práctica docente para el medio indígena según la SEP: 2000 | 76 |
| Cuadro V | Distribución regional de las zonas indígenas de Michoacán | 81 |
| Cuadro VI | Estadística de la DGEI: matrícula, escuelas y docentes. | 84 |
| Cuadro VII | Pueblos y comunidades indígenas según su perfil lingüístico | 84 |
| Cuadro VIII | Formatos de discusión para la estructura de la propuesta curricular: SEP-Normal Indígena | 130 |
| Cuadro IX | Comparación en los perfiles de egreso: SEP-Normal Indígena | 157 |
| Cuadro X | Comparación: Lengua indígena y su enseñanza y Español y su enseñanza. | 191 |
| Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria | | 186 |
| Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar | | 187 |
| | | |
| Cartilla tarasca: Lección para niños de primaria. | | 48 |
| Campaña tarasca: Logotipo | | 54 |
| Cartilla religiosa: La Historia de Ester. | | 57 |
| Cartilla michoacana: "Aprenderé español", lección para los niños de primaria. | | 65 |
| | | |
| MAPAS | | |
| Mapa 1 | Ubicación de las zonas indígenas de Michoacán | 80 |
| Mapa 2 | Distribución de las regiones indígenas de Michoacán | 82 |
| Mapa 3 | Ubicación de la Escuela Normal Indígena de Michoacán. | 109 |
| | | |
| FOTOGRAFÍAS | | |
| Foto 1 | Aulas escolares de la Escuela Normal | 110 |
| Foto 2 | Dentro del salón de clases | 111 |
| Foto 3 | La Normal Indígena en pie de lucha | 115 |

INTRODUCCIÓN

La formación de profesores es un tema que, en materia educativa, ha merecido incontables discusiones en el sentido de la manera en que los docentes de educación básica deben ser preparados, se habla de valores, de compromiso y de un conjunto de características positivas y necesarias que deberán mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Continuamente se hacen revisiones a los planes y programas de estudio para las Escuelas Normales, se recurre a las teorías pedagógicas más novedosas y a los recursos didácticos que han dado buenos resultados en otros países para mejorar la educación básica mexicana.

Sin embargo, cuando se trata de la formación inicial de los profesores que trabajarán en las comunidades indígenas del país el asunto cambia, para ellos no hay una formación con las características anteriores, sino una capacitación que desde hace décadas ofrece la Dirección General de Educación Indígena y a la que llaman *Curso de inducción a la docencia* que, en términos generales, consiste en el manejo de técnicas didácticas y en la elaboración de materiales de apoyo. Es una capacitación instrumental, mecánica, que descuida en mucho la formación teórica de los estudiantes y deja de lado aspectos tan importantes como el estudio del contexto histórico, social y cultural de los grupos étnicos que existen en el país. En contraste con los cuatro años de licenciatura que deben cursar los profesores trabajarán en los jardines de niños y primarias generales, este curso tiene una duración de 180 días y se realiza después de la preparatoria.

Los problemas que ha traído consigo esta capacitación se hacen evidentes en la deficiente práctica docente de los profesores que laboran en estas comunidades, pues aunque es un requisito seguir preparándose y cursar la licenciatura en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional, no todos lo cumplen y se quedan solamente con esa preparación inicial.

No obstante, la problemática existente en este sector educativo no se debe sólo a la preparación que reciben los profesores, sino que ésta es producto de la política que se dirige hacia el sector indígena, la cual no ha eliminado las condiciones de desigualdad con que se distribuyen las oportunidades de educación escolarizada en el país.

Lo anterior puede observarse al comparar la cantidad de Escuelas Normales Federales y Estatales que existen en la República Mexicana en relación con las que se destinan a la formación de profesores indígenas: de acuerdo a Medina (2000: 86) en 1997 se tenía un registro de 8 escuelas federales y 317 estatales¹, todas ellas para cubrir la demanda educativa de la población mayoritaria del país; por su parte, las que se orientan a la formación de profesores para las poblaciones indígenas son solamente cinco, mismas que se encuentran en los estados de Sinaloa, Oaxaca, Michoacán, San Luis Potosí y Guerrero², y surgidas a partir de 1994.

Excepto el caso de Michoacán, que es el que aquí se estudia, las de los otros estados han sido reconocidas por la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, a diferencia de la michoacana, no cuentan con un proyecto propio que contemple las particularidades culturales que se requieren para el trabajo educativo en sus comunidades, trabajan con los planes y programas de estudio que se siguen en todas las Normales del país.

El trabajo que aquí se presenta, resultado de la investigación que se realizó entre los años 2000 y 2002 para la obtención del grado maestría en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, pretende rescatar la experiencia que ha tenido la Escuela Normal Indígena de Michoacán a lo largo de seis años de trabajo, las condiciones histórico-sociales por las que surge, la manera en que se fue construyendo la propuesta curricular que sirve de base para la formación de docentes bilingües para este sector, así como los conflictos y negociaciones que durante estos años han entablado con las autoridades educativas federales y estatales, a las que se les demanda el reconocimiento oficial de esta escuela.

La investigación partió del deseo de dar a conocer la experiencia de trabajo que estaba realizando un grupo de maestros bilingües en el Estado de Michoacán. Lo que llamó mi atención en un primer momento fue el documento que se estaba elaborando, la propuesta

¹ Aunque Medina no expresa el dato de las Normales Estatales para 1997, puede entenderse así cuando se lee el siguiente párrafo de su texto: "... para el ciclo 1992-1993, producto de la federalización, se contabilizaban sólo 10 normales federales, 317 normales estatales y 146 normales particulares (...) Para 1997, sólo se cuenta con 8 normales federales. El sostenimiento de las Escuelas Normales pasa, en su gran mayoría, por el presupuesto estatal; mientras que los planes y programas de estudio son definidos a nivel nacional por las instancias normativas de la SEP" (Ibid: 86)

² Cfr. Medina (En prensa). Ver bibliografía.

curricular con la cual se establecería una formación docente distinta a la capacitación que ofrece la dirección General de Educación Indígena (DGEI). La intención primaria era hacer una exploración de esa propuesta y analizar sus aspectos innovadores; aunado a ello, había dos cuestiones más, continuamente me preguntaba: ¿por qué no existe una escuela normal con un currículum particular que prepare maestros para este sector de la población? ¿Por qué se dificulta tanto que la Secretaría de Educación Pública reconozca una escuela de este tipo?

A partir de lo anterior el proceso de investigación se fue dando en la medida en que esas preguntas iniciales se convertían en líneas generales, las cuales permitieron desarrollar el trabajo de tesis que se presenta a continuación. Estas líneas generales se articulan en torno a los siguientes puntos:

1] El primero nos lleva a relacionar las condiciones de la educación escolarizada de las poblaciones indígenas, con el tipo de política dirigida hacia este sector durante el siglo XX, misma que se articula con la forma en que se ha capacitado a los docentes que trabajan en estas regiones del país y particularmente en Michoacán.

2] El segundo intenta destacar la influencia que los movimientos indígena y magisterial han tenido con el surgimiento y establecimiento de esta escuela.

3] En tercer lugar, se quiere mostrar la forma en que se ha dado la interacción entre los docentes y los representantes de sistema educativo nacional y estatal; la forma en que se han dado las negociaciones, los conflictos y los acuerdos surgidos a partir de la búsqueda del reconocimiento oficial de esta escuela.

4] Finalmente, se destaca la importancia que tiene la propuesta curricular, vista como un proyecto cultural que trata de interpretar las necesidades sociales y educativas de los pueblos indígenas del Estado.

En relación con estas líneas generales, la investigación me llevó a una exploración de los trabajos que sobre educación indígena se han realizado, sobre todo en nuestro país, para ello se ubicaron algunas historias generales de educación para conocer, a su vez, la historia de la política educativa y los modelos experimentados en este sector de la población.

Asimismo, sirvieron como base para esta reconstrucción histórica, tanto fuentes directas como las Memorias de la Secretaría de Educación Pública y documentos del Archivo Histórico de la misma Secretaría, como bibliografía más especializada, estudios en los que se aborda de manera general la problemática de la educación indígena en México y, particularmente, sobre la formación de los maestros bilingües en Michoacán.

Trabajos importantes como los de María Eugenia Vargas (1994); Ros Romero (1981) y Günther Dietz (1999 y 2001), fueron orientando el presente trabajo, el análisis que hacen estos autores se enfoca a cuestiones como la identidad y el movimiento indígena michoacano; la problemática de los maestros bilingües convertidos en intermediarios de la política educativa; y a asuntos más específicos como las dificultades por las que atraviesan los docentes dentro del aula escolar, a partir de la capacitación que les ofrece la Dirección General de Educación Indígena en el Estado.

Aunque sobre educación indígena hay una cantidad importante de bibliografía, sobre la formación de docentes para este sector es poco lo que se ha realizado y, en particular, el estudio sobre las normales indígenas apenas va comenzando, una de las personas que ha abordado este tema es la doctora Patricia Medina Melgarejo (Op.Cit.), quien ha hecho investigación sobre la Escuela Normal Experimental de El Fuerte Sinaloa y la Escuela Normal de la Huasteca Potosina³. Desde una perspectiva pedagógica-antropológica, en esta investigación se destaca, principalmente, el análisis sobre las estrategias políticas que los grupos étnicos de estas regiones van desarrollando en sus relaciones con las prácticas pedagógicas institucionales. Asimismo, establece una discusión interesante cuando pregunta ¿son Normales Indígenas o hay indígenas en las Normales?, lo cual nos lleva a una reflexión cuando se observa que no hay un proyecto distinto, sino que sus condiciones y prácticas pedagógicas responden a una lógica escolarizada que sigue las normas oficiales educativas (Ibid.).

En este sentido, la aportación que se pretende hacer sobre el estudio de la educación indígena, la formación de maestros y las normales indígenas, se enfoca, principalmente, a recuperar y dar a conocer la experiencia de un proyecto, nacido de las necesidades y

³ Definidas oficialmente como Normales Rurales, pero autodenominadas como Normales Indígenas.

carencias que tiene el sistema educativo destinado a los pueblos indios de este Estado. Se busca destacar la importancia de los documentos inéditos que han sido elaborados por los docentes; el análisis de los mismos, las posibilidades que tienen de llevarse a cabo, la problemática política en la cual se han elaborado, pueden dar muestra no sólo de la manera en que los maestros bilingües han ido construyendo formas particulares de hacer educación, sino también, del tipo de negociaciones que se establece cuando se busca la validación de las instancias oficiales, y en donde se juega no sólo un registro, sino el reconocimiento a las propuestas alternativas que nacen de los propios maestros, así como su posibilidad de lograr cierta autonomía en la formación de docentes, misma que podría servir como un primer paso hacia el comienzo de los cambios esenciales que se hacen necesarios en el nivel básico.

Por otro lado, sin dejar de reconocer el intenso trabajo de los docentes protagonistas de este proyecto, no se puede hacer a un lado el impacto que el movimiento indígena y, particularmente, el zapatismo ha tenido en ellos, su participación en el Tercer Congreso Nacional Indígena realizado en Michoacán y en otras manifestaciones de carácter étnico hacen ver que las demandas de los pueblos indígenas, entre ellas la de una mejor educación, no tienen un carácter regional, sino que se inscribe en el marco de una lucha nacional para lograr el reconocimiento de sus derechos individuales y colectivos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar en este trabajo y que se relacionan con las líneas generales de investigación que anteriormente se describieron, son:

- a) Examinar la política educativa que han tenido los gobiernos federal y estatal hacia la población indígena a lo largo del siglo XX y establecer la relación que tiene con las condiciones educativas de este sector y con la forma en que surge la Escuela Normal Indígena de Michoacán.
- b) Explorar el movimiento indígena nacional y estatal para comprender las orientaciones políticas e ideológicas de los sujetos y de los grupos sociales involucrados en el proyecto.

- c) Relacionar el trabajo político-sindical que realiza la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la importancia que tiene como promotor de proyectos educativos nacidos del movimiento magisterial michoacano.
- d) Analizar la propuesta curricular, tomando en cuenta la problemática política en que ha sido construida, así como los aspectos pedagógicos innovadores que permiten situarla como un proyecto alternativo en la formación de docentes.

Presupuestos teóricos.

Los marcos generales de trabajo que sirvieron como sustento teórico de la presente investigación de tesis, en el sentido pedagógico, se enfocan, principalmente, a tres aspectos: el que alude a la cultura y su vinculación con la educación, el papel de la escuela y la formación de docentes; el que apunta hacia lo que se ha escrito sobre diseño curricular, mismo que sirvió para analizar el plan y los programas de estudios que propone la Normal Indígena de Michoacán; y el que se refiere a lo que puede entenderse por educación alternativa.

- a) La cultura y su relación con la educación, el papel de la escuela y la formación de docentes.

Antes de establecer la relación entre cultura y educación, primero es necesario aclarar el sentido con el que son concebidos estos dos conceptos en la presente investigación. La noción de educación se retoma de la visión constructivista del aprendizaje, la cual propone que el sujeto va apropiándose de las formas culturales y de los significados que han sido elaborados en el plano social; las interacciones que realiza con su cultura lo va proveyendo de formas específicas de mediación, formas particulares de actividad que se aprenden en la vida cotidiana y que le permiten desarrollar su pensamiento, ampliar sus conocimientos y elaborar estrategias de relación con los otros. (Cole, 1993) Desde este punto de vista, la educación es, sobre todo, una práctica social en la que las relaciones sociales y el contexto

sociocultural tienen un papel decisivo en la construcción de saberes y rasgos particulares que conforman la identidad individual y colectiva. (Coll, 1996)

Tomando a la cultura como un elemento importante en el proceso educativo, y entendiendo que se trata de una noción inacabada, en construcción y, por lo tanto polisémica, en el presente trabajo su significación es tomada de la antropología social, y será entendida como “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. (Villoro, citado por Olivé, 1999:41)

Siguiendo las dos nociones anteriores, se puede afirmar que la escuela, como un instrumento importante creado por la sociedad para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes, se vinculará con la educación en el momento en que no promueva una práctica cultural distinta y el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda ser fuente de desarrollo personal en la medida que potencie los procesos de construcción identitaria, asimismo, cobrará importancia en tanto respete las formas de relación social que se dan en una cultura, y comprenda que existen diferentes formas de concebir el mundo.

Si la escuela tiene un papel relevante, no es menor el que juega el maestro, por lo que parece absurdo que su formación sea el producto de una capacitación de seis meses. La preparación inicial, ofrecida por la Dirección General de Educación Indígena, no permite el perfeccionamiento de habilidades profesionales básicas como la investigación y la organización de la práctica docente; tampoco fomenta el conocimiento de la historia y de la cultura, asimismo, deja de lado cuestiones importantes como la enseñanza de la lengua materna.

Formar profesores de origen indígena que después serán formadores de hombres y mujeres, con derechos y deberes, que funcionarán en una sociedad moderna, con las mismas oportunidades que los demás miembros de la población, implica una tarea ardua, un diseño de planes y programas de estudio que tome en cuenta las particularidades culturales de sus pueblos, aspectos que no son sólo responsabilidad de los profesores y de las instituciones encargadas de formarlos, es importante subrayar que la situación actual adolece de una política educativa en la cual las relaciones sociales que se establezcan sean más justas y

equitativas, en nuestro país, para que los pueblos indígenas sean escuchados es necesario entablar una lucha política en la que siempre existe una relación asimétrica y donde no se reconoce el derecho a la diferencia.

La escuela, como resultado de una sociedad desigual, sigue manteniendo las mismas formas de relación entre los diferentes sectores, no fomenta el pluralismo y la convivencia entre las culturas, tampoco colabora para que se aprenda a solucionar los conflictos “en un proceso de presiones y concesiones mutuas” (Laclau, 1996: 64), no promueve formas que permitan coexistir sin dañar los derechos individuales y colectivos de hombres y mujeres, mucho menos busca que el alumno pueda adquirir una perspectiva cultural amplia, autocrítica y comunicativa, que le haga entender y valorar puntos de vista, formas de vida y códigos morales propios y distintos.

Pensar en nuevas formas de práctica docente, y en general de la educación escolarizada, nos remite a un modelo de sociedad distinta, en la cual los diferentes sectores sociales comprendan que no existe una sola forma en que el ser humano ha construido y explicado su realidad y reconozcan, al mismo tiempo, el derecho que se tiene -grupal o individualmente- de manifestar las diferencias culturales.

En algunos países, debido a las exigencias de los grupos minoritarios, se ha diseñado un modelo educativo que pretende responder a esa diversidad, sin embargo, este modelo llamado *Intercultural* no ha sido llevado a la práctica en nuestro país, y aunque desde 1995 la Secretaría de Educación Pública hable de la *Educación Intercultural Bilingüe*, ésta sólo se dirige a los niños y a las niñas indígenas, y es entendida como un modelo en el que son éstos los que deben aprender a entender y valorar la forma de vida de la cultura mayoritaria, mientras que los otros sectores de la población siguen ignorando la importancia que tiene vivir en una sociedad diversa. El modelo de educación intercultural bilingüe, tal y como se realiza en México, sólo hace patente la situación de desventaja social que experimenta la población indígena, la cual sigue luchando por mantener y defender todo el conjunto de referentes culturales que conforman su identidad.

Como una respuesta a la política educativa desarrollada hacia los grupos étnicos de Michoacán, un grupo de profesores bilingües ha venido construyendo un proyecto de educación diferente. La revaloración de la identidad, el conocimiento de su historia y las

luchas que los pueblos indígenas han tenido, sus causas y sus consecuencias, son algunos de los objetivos que proponen para la formación de profesores en esta nueva Normal. Buscan que los jóvenes que ahí estudian obtengan una identidad étnica revalorada y un mayor compromiso hacia sus pueblos, pero, además, que su preparación teórica les permita desarrollar una práctica docente más acorde con las necesidades culturales de las comunidades. Su apuesta es hacia currículo que tome en cuenta las particularidades de los pueblos indios michoacanos. La construcción de esta propuesta curricular no ha sido fácil, como se verá a lo largo del trabajo, ha tenido varias modificaciones que se relacionan con la negociación que desde hace siete años mantienen con las autoridades educativas estatales y federales.

Los cambios en la propuesta curricular y el análisis de los elementos con los que se pretende dar una formación a los futuros docentes serán abordados ampliamente en el capítulo tercero de la presente investigación, para ello fue necesario acudir a la teoría sobre el diseño curricular, la cual significó una herramienta indispensable para la exploración a cada una de las partes de esta propuesta. Los puntos específicos que se retoman sobre la teoría del currículum se explican a continuación.

b) Currículum y diseño curricular.

El estudio de autores como Stenhouse, Zabalza, Gimeno Sacristán, Hilda Taba y Contreras Domingo, entre otros especialistas en el diseño curricular fue importante para aclarar no sólo el concepto, sino las fases en que se desarrolla un currículum y las diferentes formas de estructurarlo.

La definición que sobre este término se propone, tomando en consideración a los autores antes mencionados, en el presente trabajo es la siguiente: es un proyecto cultural que expresa los conocimientos y las concepciones pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales y políticas relacionadas directamente con la práctica educativa, y que conlleva una propuesta de trabajo con una serie de contenidos específicos, sujetos a discusión –en su condición de género, etnia, clase y edad- y aprobación de los directamente involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Si al currículum se le ve como un proyecto cultural y no como un concepto abstracto, ajeno a las condiciones sociales en que se realiza, el diseño de una propuesta particular adquiere importancia porque es en ese momento cuando se pueden centrar las concepciones que sobre educación se tienen para llevarlas a la práctica. Es ahí en donde se tiene la posibilidad de “resaltar los objetivos que se persiguen, incrementar la posibilidad de alcanzarlos (...) de prever las condiciones mismas de la enseñanza en el contexto escolar o fuera de él” (Gimeno, 1991:340). Es un proceso de toma de decisiones que deberá irse concretizando con el fin de que los estudiantes puedan alcanzar los resultados esperados.

La vinculación social y cultural es uno de los puntos más importantes en el diseño curricular, como también lo es la forma en que se pretende orientar el trabajo de enseñanza-aprendizaje, pero sobre todo, una de las cuestiones primordiales son los principios pedagógicos y filosóficos que sobre la educación tiene el grupo que lo construye, estos principios son los que dan cimiento a toda la estructura curricular.

Quienes diseñan una propuesta como la que aquí se estudia debieron responderse varios cuestionamientos esenciales, preguntas que están presentes en todas las etapas del diseño curricular: ¿Qué se debe enseñar? ¿Qué se debe aprender? ¿Cómo relacionar los contenidos con el contexto social y cultural de los educandos? ¿Cómo vincular la teoría con la práctica? ¿Cuáles son los métodos didácticos más adecuados para la enseñanza-aprendizaje? ¿Qué tipo de actitudes se deben desarrollar? ¿Cómo articular la cuestión étnica con lo universal?.

A lo largo del capítulo tercero de este trabajo, se podrán observar los pasos que se siguieron durante el diseño de la propuesta curricular de esta escuela, los cambios ocurridos a partir de la idea original, la clarificación de conceptos y de formas de ejercer la práctica educativa, la forma en que llegaron a acuerdos y tomaron decisiones, así como los problemas y los ajustes que debieron hacer los profesores después de las negociaciones con las instancias educativas federales y estatales.

Podrá observarse, asimismo, en qué sentido se puede considerar que la propuesta de esta escuela es un proyecto pedagógico alternativo o en qué partes de la misma existe una innovación hacia lo establecido, esto nos lleva a explicar lo que se entiende por “educación alternativa”.

c) Los proyectos de educación alternativa.

Al igual que Adriana Puiggrós (1987) y el estudio que ha realizado con el equipo de Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa de América Latina (APPEAL), en este trabajo lo alternativo alude a

... un cambio de una cosa por otra (...), introduciendo innovaciones. Innovar es mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades, lo cual lleva a un estado anterior o inicial o a cierto grupo de posiciones que se discuten. En nuestro caso, esas posiciones son las que habitualmente se denominan 'educación tradicional, reproductiva, conservadora o dominante' (Puiggrós, 1987: 14)

Lo alternativo implica una búsqueda que parte de la crítica a lo ya establecido, de lo ya realizado o institucionalizado, es una propuesta que se dirige a una población educativa que de alguna manera ha sido cubierta por el sistema oficial, pero que no ha respondido a sus necesidades. La búsqueda, entonces, permite ensayar una serie de posibilidades que no han sido tomadas en cuenta por el grupo que está en el poder y que es quien ha definido la política educativa en un país.

En ese sentido, un movimiento alternativo no puede ser ajeno a la historia y a la problemática del grupo social en el que está inmerso, conoce, porque se plantea como parte de su experiencia, sus necesidades y sus intereses. Si esto es así, entonces, toda propuesta alternativa es única, aunque retome las experiencias de otros proyectos dados en espacios y tiempos diferentes.

Otro punto que se recoge del equipo APPEAL, y de otros autores, es el que afirma que todo proyecto alternativo de educación tiene un sentido utópico; significando a la utopía como una "lucha, de resistencia, de esperanza, de posibilidad, es decir, de proyecto" (González Gaudiano, 1997: 50) es, de esta forma,

... un planteamiento crítico a la realidad vigente, que no sólo dibuja y prescribe la posibilidad de un mundo mejor –descable y posible- sino que señala las vías para hacerlo próximo; y sobre todo, que es levantado por un grupo social con las características internas de homogeneidad e independencia respecto al poder, elementos necesarios para pugnar –desde un contrapoder y desde una nueva hegemonía- por ese acercamiento entre el sueño y el futuro (Ramírez Sevilla, 1997: 237).

Puede decirse que las propuestas de educación alternativa se mueven “entre la imaginación y la posibilidad de incidir en la producción de proyectos capaces de operar sobre la realidad inmediata y mediata con cierto grado de certeza” (Puiggrós, 1987: 292). Toman en cuenta la historicidad de los grupos sociales y su contexto social y cultural, buscan, asimismo, nuevas formas de ejercer la práctica educativa, más acorde a sus necesidades, a la forma en que esos grupos han concebido el mundo e interpretado la realidad, pero sobre todo, en el caso de la población indígena, lo alternativo se inscribe en la lucha y la resistencia cultural que estos grupos étnicos han tenido a lo largo de los siglos.

Herramientas de investigación:

El proceso de investigación que se siguió en el presente trabajo fue de tipo cualitativo, en el sentido de que se trató de estudiar e interpretar un trozo de realidad en su contexto social, a partir de la significación que le dan los propios maestros bilingües y otras personas involucradas, directa e indirectamente, en el proyecto de la Escuela Normal Indígena de Michoacán.

Asimismo, la investigación que se hace tiene la intención de comprender el tipo de relaciones y conflictos que se establecen cuando un grupo social, que ha vivido en la marginación y en la exclusión, se propone desarrollar un programa educativo propio y busca el reconocimiento de las instituciones oficiales.

Los recursos metodológicos que se incorporan en este trabajo pueden dividirse en cuatro momentos esenciales del proceso de investigación:

- Uno primero en el cual se llevó un seguimiento de la dinámica de trabajo que se realiza en la Escuela Normal durante un ciclo escolar, para ello se hicieron observaciones en profundidad para conocer lo mejor posible la vida cotidiana de la escuela y la vinculación que se tiene con organizaciones sociales, comunidades indígenas y gobiernos locales

- El segundo fue la realización de entrevistas a los diferentes sujetos involucrados en el proyecto, tanto de los docentes como de las autoridades educativas, con lo cual se pudo conocer el tipo de discurso que manejan unos y otros, y cómo este discurso se convierte en una lucha desigual en el que unos tienen la autoridad legal y los otros buscan legitimar su proyecto en un sistema que les es contrario. Es necesario aclarar que los testimonios que se lograron obtener mediante las entrevistas en profundidad se convirtieron en materiales indispensables para el desarrollo del trabajo.
- El tercer momento importante fue la oportunidad que se me dio de estar muy de cerca en las negociaciones y discusiones que, para aceptar la propuesta curricular, se llevaron a cabo en julio y agosto de 2001 entre las autoridades educativas y los docentes de la normal. Este acompañamiento me permitió ser testigo de una experiencia inédita, en la que maestros y autoridades interactuaron, tomaron posiciones y defendieron sus puntos de vista sobre un proyecto educativo destinado a la formación de docentes bilingües.
- La última parte del proceso de investigación se dio al analizar las diferentes versiones de la propuesta curricular que ha presentado la Normal Indígena de Michoacán ante la Secretaría de Educación Pública. Mediante esta exploración ha sido posible dar cuenta de las modificaciones que se fueron dando a la luz de las exigencias y presiones de la Secretaría de Educación, pero también, a partir de sus propias discusiones.

Necesariamente habrá que subrayar la dificultad que implicó enfrentarse a los diferentes documentos revisados, desde la primera versión hasta la última. En ocasiones, una redacción un tanto difícil de comprender, la estructuración de ideas que no hacía clara una noción particular, el manejo de cuestiones teóricas que complicaban a su vez la coherencia de fragmentos importantes de la propuesta, fueron puntos en los cuales se debió poner mucha atención para no dar un sentido distinto al que los profesores querían desarrollar.

Cabe hacer el señalamiento que, a pesar de que se trata de docentes bilingües, el español no es su lengua materna, por lo cual se encuentran algunos problemas –que no muchos- en la expresión escrita, dificultad que no se observó cuando tuvieron que defender oralmente sus posiciones.

Aunado a lo anterior, debido a la premura del tiempo y la cantidad de actividades que los profesores deben realizar en esta escuela, así como a las presiones y exigencias de la Secretaría de Educación Pública, en el sentido de que los documentos deben ser entregados en tiempo y forma, ha sido difícil la revisión y corrección de los documentos, muchas veces esta revisión se hace cuando ya se está frente a quienes van a evaluar la propuesta. Estas razones hacen doblemente interesante el análisis de estos importantes documentos, los cuales deben estudiarse a la luz del contexto en que fueron escritos.

Descripción de los capítulos.

En el primer capítulo de este trabajo se intenta dar un panorama general de la política educativa hacia la población indígena desde el inicio y hasta el final del siglo XX, es decir, a partir del gobierno de Porfirio Díaz hasta el de Ernesto Zedillo. El propósito fundamental de este capítulo es tratar de demostrar que la formación inicial de los profesores está relacionada con el tipo de política que se ha dirigido hacia este sector, política que nunca ha sido diseñada partiendo de las perspectivas propias de la población indígena del país, sino dependiendo de las concepciones que sobre el indio han tenido estos gobiernos y sobre la base, siempre, de la idea de incorporarlo. En este sentido, se hace una revisión a los planes y programas de estudio destinados a la educación normalista con la intención de constatar la manera que esa política era reproducida en los programas de formación de docentes.

Asimismo, se hace un análisis de los diferentes modelos educativos que se han llevado a cabo en el sector indígena y la forma en que éstos han sido aceptados o rechazados por la población, se hace énfasis en la situación michoacana no sólo por ser el área de estudio, sino porque a partir de algunos modelos iniciados en este Estado se fue diseñando la política educativa indígena hacia el resto del país, asunto doblemente interesante.

En el capítulo segundo se trata de estudiar la forma en que inicia la Escuela Normal Indígena de Michoacán, partiendo primeramente de la situación educativa del Estado y de las necesidades que los propios profesores bilingües han detectado. La historia particular de esta escuela se relaciona con tres aspectos fundamentales: el movimiento étnico estatal,

particularmente el representado por la Organización Nación P'urhépecha; el movimiento magisterial expresado en la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación; y, finalmente, los conflictos que han surgido con las instancias educativas oficiales a partir de la exigencia del reconocimiento de los estudios que se realizan en esta escuela.

Este capítulo centra su atención en la dinámica que se establece entre las diferentes posiciones de los sujetos que se han involucrado en este proyecto educativo; la forma en que defienden sus posiciones, tanto la parte oficialista como los mismos profesores bilingües, nos da una muestra del tipo de interacción que se establece cuando una instancia del gobierno mexicano aborda el asunto de la diversidad étnica del país. En este caso la cuestión se centra en la educación y, concretamente, en una propuesta curricular construida por los propios profesores bilingües y sobre la base de las particularidades étnicas del Estado.

En el último capítulo se realiza un análisis de la propuesta curricular de las licenciaturas en educación preescolar indígena y en educación primaria indígena, presentada ante la SEP para el reconocimiento de estos estudios, este análisis contempla las diferentes versiones que se han realizado desde 1996 y hasta el año 2001. Lo que se quiere mostrar son los cambios que se fueron dando entre las distintas versiones, desde las primeras concepciones hasta el documento que fue discutido en julio y agosto de ese último año.

El estudio, en esta última parte del trabajo, tuvo que dirigirse hacia la teoría curricular, hacia el diseño de planes y programas de estudio, cuestión indispensable porque el problema no se centra sólo en el tipo de lucha que se da desde ambos frentes, sino también, en las diferentes concepciones que se tienen de lo que debe ser la formación de docentes para el sector indígena. Así, el capítulo tercero se estructura en función de la propuesta curricular: qué dice, qué modelo educativo sigue, qué métodos didácticos se emplean; cómo fue creciendo y transformándose, en qué sentido se puede hablar de educación alternativa; todo ello se trata de abordar en esta parte del trabajo, haciendo una exploración a cada uno de los apartados que la propuesta presenta.

Se espera que este trabajo pueda servir para dar cuenta de la forma en que se maneja la política educativa en el país, así como para mostrar el tipo de negociaciones que se establecen cuando los grupos indígenas proponen cambios sustanciales en cuestiones importantes como la formación de profesores. Habrá que decir que el presente trabajo no aborda de manera total la problemática que subsiste en el sistema educativo indígena michoacano, es apenas una aproximación que pretende considerar la visión de los propios docentes. Parecerá en algunas partes que la balanza se inclina demasiado hacia su propuesta y hacia su punto de vista, sin embargo, no se pretende idealizar la labor que se realiza en esta escuela normal, sino rescatar, como se dijo anteriormente, la experiencia de trabajo educativo que realizan estos profesores y sus esfuerzos por lograr una nueva formación en los futuros formadores de niños y niñas indígenas michoacanos.

Finalmente, se presenta en forma de anexos dos cuadros que complementan los capítulos uno y tres: el primero de ellos se refiere a la significación que le han dado a conceptos de indio y maestro durante el siglo XX, y los diferentes modelos educativos experimentados en este sector de la población. El segundo cuadro es una integración de las diferentes versiones de la propuesta curricular, el cual permite ubicar los distintos momentos de su construcción y, de manera concreta, los cambios que se fueron dando durante esos seis años de trabajo.

CAPÍTULO PRIMERO.

Breve historia de la política educativa dirigida a la población indígena en el siglo XX.

En este primer capítulo se hará un breve recorrido por lo que fue la política educativa hacia el sector indígena durante el siglo XX. Se comienza con el último periodo de Porfirio Díaz, aunque el propósito fundamental será analizar las políticas de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana. Como se podrá observar a lo largo de esta exploración, la política tendrá altas y bajas, los diferentes gobiernos irán desde una preocupación casi obsesiva por “incorporar” o “integrar” al indio a la sociedad nacional, hasta una casi total indiferencia por lo que sucedía en cuestión educativa en las poblaciones indígenas del país. En las diferentes administraciones se verá un discurso excluyente, paternalista o asistencialista, mismo que se relaciona con la concepción que sobre el indio, la educación y la formación de maestros para este sector se han ido teniendo, así como el papel que se les ha asignado, situando los alcances y límites que se presentan en la construcción del pacto social posrevolucionario, el proyecto modernizador y las hegemonías alcanzadas por ciertos grupos.

Se intentará hacer un análisis de este largo periodo, precisamente, a partir de esa visión, es decir, se dirigirá la mirada hacia la forma en que las distintas autoridades han entendido los términos antes mencionados y, a partir de la significación que dan, se estudiará la forma en que desarrollan la política educativa hacia la población indígena.

Analizar la manera en que han sido formados estos profesores, a lo largo del siglo XX, será también otra de las intenciones de este capítulo, me parece importante hacer este recorrido para poder entender por qué no existe una Escuela Normal que se plantee la necesidad de ofrecer una preparación inicial a los profesores que trabajarán en el medio indígena en un nivel similar al que se brinda a otros sectores del país.

Es posible que la respuesta que se obtenga nos permita comprender las razones por las que surge la Normal Indígena de Michoacán, su búsqueda por ser reconocida por la Secretaría

de Educación Pública y su demanda por una formación profesional para los maestros que trabajarán en las comunidades indígenas del Estado.

En este primer capítulo se recuperan algunos aspectos que sobre educación indígena se encuentran en *Historias Generales de la Educación en México*, como la de Fernando Solana y Víctor Hugo Bolaños, pero también se toman en cuenta fuentes directas sobre este tema, como las Memorias de la SEP y Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública en los niveles estatal y federal. Lo anterior nos podrá dar elementos para estudiar la visión del Estado y para conocer las propuestas de los grupos gobernantes, traducidas éstas a proyectos experimentales y modelos educativos.

Para abordar la otra visión, la de los indígenas, ha sido necesario acudir a los testimonios directos de los profesores bilingües, perspectiva que permitirá analizar la problemática educativa desde la práctica docente. Asimismo, a partir de estos testimonios, se podrá observar la manera en que se fue construyendo un nuevo tipo de sujeto: el docente que, siendo parte de la población indígena, comienza aceptando el papel de agente aculturador, pero que, sobre la marcha, va elaborando un proyecto educativo propio.

Desde estos dos enfoques se tendrá una visión más global y menos fragmentada de la historia de la política educativa, y de la forma en que los diferentes proyectos y modelos se han traducido a la práctica.

Finalmente, una intención particular es poder afirmar que, después de un siglo, el debate sobre la educación indígena aún no está agotado porque el problema persiste, a pesar de los nuevos modelos educativos, de los acuerdos firmados internacionalmente y de las reformas a los artículos constitucionales.

1.1 La educación en el último periodo de Don Porfirio

El siglo comienza con los últimos años del porfiriato, periodo que se caracterizó por una situación de desigualdad social extrema que llevó al movimiento revolucionario de 1910.

La miseria y la marginación contrastaban con “el “orden y el progreso” declarado por Díaz. La situación de la población campesina, casi totalmente analfabeta, sujeta a una servidumbre feudal, no tenía nada que ver con la sociedad aristocrática porfirista que vivía en medio del lujo y la riqueza.

La educación solamente había alcanzado a materializarse en las zonas urbanas del país, y mientras en éstas los maestros trataban de enseñar con nuevos métodos pedagógicos, basados en el pensamiento de Federico Fröebel y en Johann Pestalozzi, en las zonas rurales el asunto estaba totalmente olvidado.

Justo Sierra, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el último periodo del porfiriato, dirigió la educación del país poniendo énfasis en la educación superior y en el sector urbano. Durante su gestión se impulsó la Escuela Preparatoria y la Educación Normal, los egresados de ésta cubrían las necesidades educativas de las capitales de los estados y de las ciudades más importantes. Los profesores en ese momento eran formados para dos tipos de servicio: el que trabajaría con la escuela primaria elemental, para lo cual debería estudiar cuatro años, y el destinado a la escuela primaria superior, que se cursaría en seis años. Posteriormente, el plan de estudios para ambos fue cambiado y se estableció sólo un tipo de maestro, “con el fin de dar unidad y coherencia a la educación nacional” (Curiel, 1982: 434)

Otra de las acciones de Justo Sierra fue formular la *Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y los territorios*, misma que se aprobó en 1908. El propósito fundamental de esta ley era otorgar una educación que posibilitara la incorporación de “todos los mexicanos en un noble propósito de unidad nacional” (Solana, 1982: 97) así como contribuir al “desarrollo armónico del ser humano en lo físico, lo intelectual y lo moral” (Loc.Cit.).

Sin embargo, si se piensa en que la educación solamente alcanzaba a las zonas urbanas y que la rural estaba totalmente descuidada, se puede afirmar que la ley que se aprobó en 1908 consideraba sólo a un tipo de población: “el ciudadano mexicano, liberal y progresista” del Distrito Federal y de las capitales de los estados. Esta ley no hace ningún señalamiento hacia la población rural o indígena, para ellos se propondría otro tipo de educación, menos integral y más elemental, como se verá después.

Según Solana, en este momento se entendía por educación nacional,

... la introducción al estudio de la historia patria, de la geografía elemental de México y del civismo constitucional mexicano: se llama lengua nacional al español de México, al mejor español que se habla en México; más aún, se trata de diferenciar la formación del educando mexicano, respecto al de otros países, añadiendo a su diseño general los rasgos necesarios para integrar al ciudadano mexicano y al hombre de México, liberal y progresista. (...) la ley recomienda (...) que los educadores se empeñen en desarrollar, en sus alumnos, el amor a la patria mexicana, la fidelidad a sus instituciones y la consagración entusiasta a la empresa del progreso de la Nación y el perfeccionamiento de sus habitantes. (Ibid: 98-99)

Por su parte, el maestro, durante el porfiriato, se convirtió en el medio por el cual se pretendía lograr el progreso de la nación, fue el responsable directo de llevar a cabo esta misión, el mediador entre la política diseñada y la acción educativa, misma que debería generar nuevos mexicanos, fieles a sus instituciones y con un espíritu nacionalista fincado en la identidad nacional.

La educación, en este sentido, fue uno de los recursos con los que el grupo hegemónico gobernante proyectaba asegurar el poder y el futuro de sus instituciones, haciendo de la práctica educativa una forma para hacer política.

Al indio, por su parte, se le consideraba como uno de los obstáculos para el desarrollo y para el establecimiento del mundo moderno. Porfirio Díaz afirmaba: “no debemos estar tranquilos hasta que veamos a cada indio con su garrocha en la mano, tras su yunta de bueyes, roturando campos” (Bonfil: 1990: 158). Puede verse cómo con esta frase se señala que el indio debe estar destinado al duro trabajo del campo, éste será su medio y se le relacionará siempre con esta actividad, la educación, por supuesto, ni siquiera está contemplada.

Durante los últimos meses de la dictadura, bajo la presión de una población cada vez más inconforme, el gabinete de Díaz renunció, y con ellos Justo Sierra. Quien lo sucedió en el cargo fue Jorge Vera Estañol, quien llevó ante el Congreso una iniciativa para decretar el establecimiento de escuelas rurales, llamadas *Escuelas de Instrucción Rudimentaria*.

La población indígena, según los censos de 1910, era de 1 960 306 habitantes, de un total de 12 984 962 habitantes en el país⁴, aunque había estimaciones como la del Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes que afirmaba que eran seis millones de indígenas los que habitaban la República Mexicana. Durante el largo periodo del porfiriato fue el sector más olvidado y el más explotado, cuando la dictadura estaba ya en sus últimos días se realizó este decreto, era un último intento para parar el movimiento social en su contra.

Los indios, durante la dictadura, no sólo eran vistos seres destinados al trabajo de campo, también se consideraba que tenían serias dificultades de aprendizaje, se consideraba que su condición de indio los hacía incompetentes para cualquier tipo de instrucción. La siguiente afirmación del Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes da una muestra de esa mirada: “Existen 6 millones de indígenas de los cuales dos tercios padecen incapacidad para aprender; y dos millones de indios, en números redondos, que no hablan castellano y son, por consiguiente, absolutamente incapaces de recibir enseñanza” (Vera Estañol, citado por Solana, 1981:187).

A pesar de esta opinión, los diputados consideraron que era posible alfabetizarlos, así, el decreto de las *Escuelas de Instrucción Rudimentaria* se aprobó en 1911.

De los once artículos que contiene, a continuación se transcriben tres que permiten darnos cuenta del tipo de educación que se destinaría a este sector:

Art. 2º. Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.

Art. 3º. La instrucción rudimentaria se desarrollará, cuando más, en dos cursos anuales.

Art. 6º. La enseñanza que se imparta conforme a la presente ley, no será obligatoria; y se dará a cuantos analfabetas concurran a las escuelas, sin distinción de sexos ni edades. (*Ibid*: 129)

⁴ Fuente: *Estadísticas sociales del porfiriato: 1877-1910*. Secretaría de Economía. Ver bibliografía.

El decreto de las escuelas rudimentarias se basaba, por un lado, en la castellanización como base de la alfabetización, por otro lado, se indicaba que serían dos cursos solamente los que se destinarían a este tipo de instrucción, no se dice nada de lo que seguirá después, en el caso de que se logre lo proyectado en esos dos años, finalmente, se señala que tal instrucción no será obligatoria, con ello el Estado se quita de responsabilidades y delega en los propios analfabetas el compromiso de aprender.

Aunque la discusión en el Congreso se realizó durante los últimos momentos del gobierno de Porfirio de Díaz, el decreto fue aprobado cuando éste ya había salido del país, el mismo día en que León de la Barra tomó posesión como presidente, el 26 de mayo de 1911. Aún así, el proyecto de las *Escuelas Rudimentarias* puede considerarse como parte de la política educativa del porfiriato.

No puede dejar de observarse que esta política, en relación con la diseñada para la población urbana, tiene diferencias tan grandes como la situación económica del campo y la ciudad, y como la vida misma de los campesinos y de la aristocracia.

1.2 La escuela y el indio en los primeros gobiernos revolucionarios.

La tan buscada unidad nacional fue también uno de los anhelos de los gobiernos revolucionarios. El logro de la "Nacionalidad Mexicana" aparece como una condición para el desarrollo del país y como un fin en sí mismo para lograr una cultura uniforme.

El indio, en este momento, sigue representando un obstáculo para el logro de tal objetivo, la imagen de país en la que se pensaba iba totalmente en contra de la realidad a la que se enfrentaron los gobiernos revolucionarios, había que hacer algo para lograr que este país fragmentado y diverso se convirtiera en una patria estable y homogénea.

Una de las obras que nos puede ayudar a conocer cómo era visto el indio y qué papel tendría que jugar en la constitución de un nuevo país es la obra de Manuel Gamio⁵ (1982.

⁵ Manuel Gamio es considerado uno de los iniciadores del indigenismo mexicano, su obra, aunque no refleja en su totalidad el pensamiento de la época, sí nos da elementos para observar la preocupación que tenía un sector de la población por lograr un país homogéneo con una identidad fuerte. La integración de las diversas etnias a una "cultura nacional" fue una preocupación constante no sólo de los gobiernos revolucionarios. De acuerdo a Guillermo Palacios (1999: 29). "los antecedentes del debate sobre la integración nacional se pierden en la oscuridad de los tiempos. Un buen punto de partida es Ignacio Manuel Atamirano y su revista *El Renacimiento*, donde se discute a fondo el tema de la 'cultura nacional' como instrumento de integración". Esta revista fue fundada en 1869.

1ª. 1916), *Forjando Patria*. En su obra, este autor va tratando de definir al indio y a la patria que quiere desde diferentes ángulos. Es curioso ver cómo al precisar cómo es el primero, define a la segunda.

Por un lado, defiende la propuesta de formar un país homogéneo, presenta a países como Alemania, Francia y Japón como ejemplos de países uniformes, y enumera las condiciones favorables que los han hecho una verdadera nación:

1º. Unidad étnica en la mayoría de la población. es decir, que sus individuos pertenecen a la misma raza o a tipos étnicos muy cercanos entre sí.

2º. Esa mayoría posee y usa un idioma común, sin prejuicio de poder contar con otros idiomas o dialectos secundarios.

3º. Los diversos elementos, clases o grupos sociales ostentan manifestaciones culturales del mismo carácter esencial. (...) en otros términos, con variación en cuanto a forma, la mayoría de la población tiene iguales ideas, sentimientos y expresiones del concepto estético, del moral, del religioso y del político. La habitación, la alimentación, el vestido y las costumbres en general, son las mismas... (*Ibid*: 8)

Al hacer un análisis comparativo con estos países, el autor considera que México todavía no posee una verdadera nacionalidad, la causa es la gran variedad de “pequeñas patrias y nacionalismos locales que existen” (*Ibid*: 7). No encuentra una sola raza, ni un solo idioma, ni sentimientos, costumbres o ideas comunes. Sin embargo, a pesar de que considera que el indio es la causa de la falta de una nacionalidad única, no lo culpa, para él, las poblaciones indígenas han sido víctimas, “han sido forzadas a vivir bajo el gobierno de leyes que no se derivan de sus necesidades sino de las de la población de origen europeo, que son muy distintas” (*Ibid*: 11)

En su necesidad de señalar el problema que representa el que el indio siga cultivando una “patria local”, aspecto que a todas luces imposibilita la conformación de una sociedad nacional, Gamio toma una posición que va desde la compasión, cuando expresa “¡Pobre y doliente raza!”, hasta un paternalismo exacerbado cuando afirma, ¡no despertarás espontáneamente. Será menester que corazones amigos laboren tu redención” (*Ibid*:22)

Para él, el indio es “tímido, carece de energías y aspiraciones”, afirma que no ha sabido utilizar sus aptitudes intelectuales debido “al estado evolutivo, (...) a la etapa intelectual en que están estacionados (...) [y a que] vive con un atraso de 400 años, pues sus

manifestaciones intelectuales, no son más que una continuación de las que se desarrollaban en tiempos prehispánicos” (Ibid: 94-95).

Una de las concepciones sobre el indígena, en ese momento, es la que Gamio expresa. Se acepta que tiene una cultura propia, pero se considera que está retrasada con respecto a la civilización contemporánea. Esta cultura, a la cual el indio se aferra, es la responsable de la situación de atraso social en que sigue viviendo y que no le permite llegar al grado evolutivo de la sociedad occidental, para llegar a ese grado, deberá dejar a un lado su atrasado sistema de vida y apoyarse, al igual que las sociedades evolucionadas, en un carácter científico. Para resolver esa situación, el autor propone darle al indio los elementos necesarios para que salga de ese “estacionamiento evolutivo”.

Para Manuel Gamio, una de las herramientas que permitirían que el indio saliera del atraso social en que se encontraba era la educación, ésta serviría también para comenzar a formar una nacionalidad única en el país. Para él es importante que se lleve a cabo una educación integral que llegue a todos los habitantes, desecha totalmente lo que él llama “inyecciones de alfabetización”, que son inútiles, pues no se da atención a etapas educativas posteriores, y propone lo que será la pauta para la posterior política educativa indigenista, educar

... pero no exclusivamente a la manera pedagógica europea, sino de acuerdo con sus antecedentes y con las condiciones del medio en que viven. [Plantea asimismo, la necesidad de crear] escuelas normales de la República, departamentos en los que especialmente se formen maestros para las poblaciones indígenas. Estos maestros deben recibir entre otras enseñanzas, las de etnólogos competentes, por ser éstos quienes en esencia y substancia conocen a la población indígena, sus necesidades y aspiraciones. (Ibid: 159-161).

Por primera vez se habla de tomar en consideración aspectos propios de la vida de los indígenas para utilizarlos en su educación y de formar profesores para estas poblaciones. Sin embargo, para el autor, la educación es un medio para integrar al indio a la sociedad nacional. Para él, la

FUSIÓN DE RAZAS. CONVERGENCIA Y FUSIÓN DE MANIFESTACIONES CULTURALES. UNIFICACIÓN LINGÜÍSTICA Y EQUILIBRIO ECONÓMICO DE LOS ELEMENTOS SOCIALES⁶, son conceptos que (...) deben caracterizar a la población mexicana, para que ésta constituya y encarne una Patria poderosa y una Nacionalidad coherente y definida. (Ibid: 183)

⁶ Las mayúsculas se encuentran en el texto original.

La obra de Manuel Gamio fue publicada por primera vez en 1916, representa el sentimiento de un sector de la población blanca hacia el indio, y al mismo tiempo expresa la necesidad de una identidad para todos los habitantes del país. El indio, como sucedió durante el porfiriato, es visto como un obstáculo para la construcción de esa identidad, pero, en este momento, se convierte en la "imagen de un pasado glorioso que pasaría a formar parte fundamental de la tradición del pueblo que iniciaba el camino a la reconstrucción. Se comienza a hablar del problema indígena y no del problema indio" (Alcides, 1983: 24). Al indio se le necesita porque su aporte cultural es esencial para conformar lo que serán las raíces mexicanas, pero la situación en la que viven no les gusta a los estudiosos de las etnias, su forma de vida contradice el concepto de cultura y de civilización que han desarrollado, la pretensión ahora es fundir las dos culturas para conformar la "patria mexicana".

Las ideas de Gamio, plasmadas en este texto se convertirían después en los criterios a seguir para la política educativa de los gobiernos surgidos de la Revolución Mexicana.

Quienes estuvieron al frente de estos gobiernos se encontraron con una diversidad de grupos con demandas que había que resolver y con las cuales se habían comprometido: indígenas, campesinos, obreros, grupos de clase media y la propia aristocracia, de la cual algunos de ellos formaban parte, exigían el cumplimiento de los acuerdos establecidos.

Con el primer gobierno revolucionario, con Francisco I. Madero, se hace cargo de la subsecretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Alberto J. Pani, quien encontró serios problemas al llevar a cabo el plan de la "Escuelas Rudimentarias", o mejor llamadas "las escuelas de peor es nada"⁷, que habían sido decretadas al término del porfiriato. Según él, éstas no habían resultado debido a las siguientes razones:

- a) Heterogeneidad étnico-lingüística y la distribución geográfica del país.
- b) Las deficiencias mentales del conglomerado indígena.
- c) El escaso valor como plan de educación integral.
- d) La nociva acción que engendra predicar socialismos agrarios de tipo orozquista o zapatista.
- e) La estrechez del presupuesto. (Solana, 1982: 190)

⁷ Varios autores señalan que así eran llamadas popularmente las Escuelas Rudimentarias: Bolaños, Solana, Sáenz. Ver Bibliografía.

Se pueden ver en estos cinco puntos las ideas que sobre educación tenía el gobierno de Madero. El primer punto será problema del pasado y del presente, es el mismo señalado por los todas las administraciones revolucionarias a lo largo del siglo XX, los gobiernos nunca sabrán que hacer ante esa diversidad étnica y lingüística. Por otro lado, subraya las “deficiencias mentales del conglomerado indígena”, con lo que se puede observar que la revolución mexicana no trajo consigo una nueva concepción del indio, se le seguía viendo como alguien totalmente ajeno, extraño, la falta de comprensión a su cultura hacía que se dieran afirmaciones como las de Pani, hasta el grado de considerar que las Escuelas de Instrucción Rudimentaria no habían dado resultados positivos debido, entre otras cosas, a la deficiencia mental de esta población.

Vale la pena señalar, como lo hace Alcides (Ibid: 25), que el vocablo indio tendrá el significado que le proporcione la sociedad productora de conocimiento y la cual es la reguladora de la práctica que con el indio se establece; (...) en dicha sociedad el indio no participa como productor del significado de la palabra que lo nombra, él simplemente es nombrado”. Por lo tanto, el discurso que se construya justificará la práctica social que con él se establezca. El indio nunca será visto desde su propia perspectiva, será siempre un objeto instituido desde el poder y con las características que éste le imponga. Las acciones asistenciales que se proyecten serán siempre desde este enfoque, la “población indígena deberá cumplir con las tareas asignadas por el Estado” (Ibid: 24).

Al igual que durante el porfiriato, en el corto gobierno de Madero, considerar que el indio tenía deficiencias mentales que impedían su instrucción, era una de las formas en que se justificaba la política que se dirigía hacia este sector.

No obstante, Pani hace una crítica al plan de las escuelas rudimentarias y propone que se enseñen “nociones elementales de historia y geografía”, asimismo, propone la obligatoriedad de este tipo de instrucción, lo cual significa un avance en la preocupación por llevar educación a las zonas rurales, aspecto no atendido por el gobierno de Porfirio Díaz. Sin embargo, hace patente también las diferencias de este gobierno con otros grupos revolucionarios, particularmente hacia el zapatista y sus ideas agraristas. Es notorio como las concepciones del grupo maderista chocan totalmente con los del movimiento revolucionario del sur, quienes tenían como demanda principal el reparto de tierras, misma

demanda que Madero no cumplió, por considerarlas, de acuerdo a su Subsecretario de Instrucción Pública, “socialismos agrarios”.

Alberto J. Pani convoca a una encuesta para saber qué hacer con la población indígena analfabeta. Dicha encuesta tuvo una gran aceptación, una de las respuestas que pueden dar una idea de la forma en que se pensaba alfabetizar a los indígenas es la que ofrece el profesor Gregorio Torres Quintero⁸, afirma: “la enseñanza de las lenguas extranjeras exige de los profesores la condición de ignorar la lengua de sus discípulos, a fin de que la enseñanza no sea por traducción que es el peor de los métodos, sino por transmisión directa, tal como hemos aprendido la lengua materna sin intermediario de ninguna otra” (Ibid: 191). La forma de castellanizar deberá ser mediante el método directo, mismo que será implementado y que seguirá hasta la década de los sesentas cuando ya estaba establecido el Instituto Nacional Indigenista y daba formación inicial a los docentes de las comunidades indígenas.

Con Venustiano Carranza hubo cambios en materia educativa, una de sus primeras disposiciones fue llamar a un Congreso Constituyente. Este Congreso dio a los municipios “la libertad económica y política, así como el derecho de controlar y organizar la educación primaria y los jardines de niños, como un medio más para fortalecer los ayuntamientos de toda la República” (Solana, 1982: 149). Estas facultades hicieron que la educación se descentralizara al grado de que la federalización de la misma no era necesaria, como tampoco lo era una secretaría que se encargara de este ramo, así que se determinó suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1917.

Sin embargo, pronto se dieron cuenta de que los municipios no contaban con los medios para encargarse de esta labor, hacían falta recursos económicos con los cuales construir aulas, pagar maestros y distribuir libros de texto. Tampoco contaban con personas preparadas para hacerse cargo de los aspectos pedagógicos en cada uno de los municipios. Fue un fracaso este experimento, el país se encontraba en una etapa de reconstrucción después de la guerra, era difícil que los ayuntamientos pudieran responsabilizarse de la educación de sus municipios.

⁸ Gregorio Torres Quintero será uno de los principales colaboradores de José Vasconcelos en el impulso a la Escuela Rural. Es también el autor de varias obras al respecto y del método onomatopéyico de lecto-escritura.

1.3 La SEP, el inicio de la Escuela Rural Mexicana y el Departamento de Educación y Cultura Indígena.

Es durante el gobierno de Álvaro Obregón cuando la educación tomó un nuevo impulso, en 1920, José Vasconcelos presenta un proyecto para la creación de un ministerio de educación, podría llamarse, un proyecto de restitución de la Secretaría de Educación. En este proyecto, se “hace un planteamiento breve de la creación de escuelas para atender a la población indígena del país: ‘escuelas especiales de indios en todas las regiones pobladas por indígenas y en las cuales se enseñará el castellano con rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo y de aplicación de máquinas a la agricultura’” (Fell, 1996: 109).

Para Vasconcelos, al igual que para Gamio, había una necesidad de incorporar al indio a la sociedad occidental, a pesar de que ambos reconocían la importancia de las culturas prehispánicas, consideraban que el indio actual se encontraba en un retraso social y económico del cual había que sacarlo, la educación sería el medio. Los objetivos educativos del nuevo secretario de educación se dirigieron a “salvar niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura ya no de una casta, sino de todos los hombres” (Reyes, 1993: 23)

Sin embargo, para otros la educación no era la forma de solucionar el problema indígena, Emilio Rabasa afirmaba: “los indios no progresarán socialmente si no siguen el ejemplo de los blancos, viviendo en contacto con ellos (...) en todos los casos, es la vida en medio de las castas superiores lo que transforma la mentalidad del indio, y sólo después de que adquiere la nueva mentalidad es capaz de aprovechar la instrucción escolar” (Fell, Op.Cit.:112).

Otros van más allá, Manuel Bolaños Cacho, en el Boletín de la Sociedad Indianista Mexicana veía así la solución al problema del indio: “la solución, entonces, es la adaptación del indio por la fuerza. Entre su modo de ser actual, cercano a la bestialidad dentro de la libertad, y una esperanza de mejoramiento dentro de una relativa tiranía, optamos por lo último” (Bonfil, 1990: 157)

El reclutamiento es pues la única forma en que el indio puede ser atendido, para algunos el medio será a través de la educación, otros afirmarían que la educación no servirá de nada,

los métodos para lograr tal incorporación tienen sus matices: por el contacto directo o por medio de la fuerza. Tales son las opiniones de la época.

En 1921 se restituye la Secretaría, ahora llamada de Educación Pública y comienza la intensa labor de José Vasconcelos como secretario. Poco después, el Partido Liberal Constitucionalista, encabezado por Juan B. Salazar, propone la creación de un Departamento de Educación y Cultura Indígena, el propósito es la “regeneración de los cinco millones de indios⁹ que forman parte de la población mexicana. No se trata simplemente de alfabetizar al indio, sino de enseñarle a vivir y a no sentirse la eterna bestia de carga de la sociedad mexicana” (citado por Fell, 1996: 115)

Este departamento comienza a funcionar inmediatamente, pero Vasconcelos señala que tendrá “una existencia provisional y desaparecerá el día en que los indios estén en condiciones de asistir a las escuelas ordinarias que funcionarán en todo el país” (Ibid: 116). Se nombraron maestros misioneros que recorrían la República Mexicana con el propósito estudiar las condiciones culturales de las poblaciones, después se establecieron las Casas del Pueblo, se pretendía que éstas fueran el centro de la comunidad. El programa de la escuela rural se basaba, prácticamente en dos aspectos:

- a) Por un lado, la enseñanza del castellano era fundamental, pero ahora se añadían algunos “rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo y aplicación de máquinas a la agricultura.” (Solana, 1982 :200)
- b) Se expresaba también que las escuelas rurales debían extenderse por todo el país y que había que enseñar trabajos manuales y algo de ciencia aplicada para mejorar las industrias locales. (Loc.Cit)

La Escuela Rural de Vasconcelos buscó la incorporación del indio a través de los maestros que llegaban a las comunidades. Eran tres los objetivos que éste tenía que lograr: la castellanización, el apego a la tierra y el espíritu cívico de los campesinos; el maestro realizaba diversas actividades, “agrícolas, de pequeñas industrias de oficios, de economía doméstica, debía impartir conocimientos intelectuales sólidos en los niños para buscar su desarrollo integral y armónico...” (Pozas, 1954: 248). Asimismo, debía transformarse en el

⁹ Nótese cómo a pesar de la información de los censos se sigue considerando una población indígena muy superior.

líder de la comunidad, teniendo a la escuela como el centro más importante de la población, al profesor le correspondía organizar proyectos y resolver problemas, pasó a ser el instrumento principal para inculcar las ideas de los gobiernos revolucionarios.

Sin embargo, lo que en las poblaciones rurales no indígenas resultó un trabajo exitoso, en las indígenas no sucedió lo mismo. Entre las causas que se mencionan se encuentra, la incapacidad de los maestros para entrar en las comunidades, pues es “mucho mayor la fuerza por mantener la cultura tradicional, comparada con la de los maestros empeñados en transformarla” (Ibid: 251). Otra causa era el desconocimiento del idioma, los primeros maestros misioneros y rurales no hablaban las lenguas indígenas, además, en su afán por alfabetizar, “los maestros y los misioneros no mostraban respeto y comprensión hacia las tradiciones y costumbres indias” (Fell, 1996: 121).

En Michoacán la situación se tornó muy difícil para los maestros misioneros, quienes no eran del estado, ni siquiera de la región y desconocían completamente las lenguas indígenas.

En Tzintzuntzan, comunidad de la zona del lago de Pátzcuaro, las autoridades se mostraron totalmente hostiles con el maestro que acababa de llegar, la población otro tanto, el maestro refiere:

[...] los vecinos tratan a los que aquí venimos, de extranjero y no nos ven bien, pues ya han llegado a mis oídos frases despectivas como ésta: ‘¿ese extranjero qué viene a hacer aquí? De lo que hay que se gaste y no hay para que enfadarnos’ y no obstante el cariño con que yo los trato no sé si un día traten de atacarme, sobre todo cuando están excitados por el alcohol. (ASEP¹⁰, citado por Reyes, 1993: 80)

La situación en que vivía este maestro llegado del estado de Colima era por demás difícil:

[...] vivo en un cuarto inmundo, fétido, húmedo, carente de toda clase de muebles al grado de que para escribir necesito hacerlo sentado en el suelo, duermo en el pavimento que está completamente mojado, y todo por la falta de hospitalidad, pues como digo a usted no encuentro quien por un precio, elevado que sea, me alquile una cama y demás muebles. (Ibid: 81)

Como puede observarse, las condiciones de los maestros no eran las que Vasconcelos se imaginaba, el choque cultural entre éstos y las poblaciones se manifestaba con la respuesta hostil de la población hacia el maestro, pero también con los métodos que éstos empleaban

con los niños. Un maestro de la comunidad de Tirindaro, población de la región de la Ciénega de Zacapu, que acudió como estudiante a una de estas escuelas rurales comenta¹¹:

Mi papá me mandó a la escuela porque quería que estudiara, pero allá a los que sólo hablábamos p'urhépecha nos sentaban en el último banco, hasta atrás. El maestro daba su clase para los que estaban en las filas de adelante, que eran los mestizos, ellos eran los que iban pasando la voz y nos decían lo que el maestro explicaba. Así que cuando llegaba a nosotros ya era otra cosa y no entendíamos nada.

Los profesores no sabían que hacer, muchos de ellos apenas habían cursado la educación primaria, más que preparación, les habían dicho que lo que se requería era entusiasmo. Los requisitos para ser maestro rural eran más de actitud que de conocimientos, así, se solicitaban personas con un espíritu constructivo, con sensibilidad para atender y valorar los dolores y amarguras del campesino; también se especificaba que no era necesario tener profundos conocimientos científicos, lo más importante era vincularse con la población, procurándoles el bien y haciendo de la escuela el centro de la comunidad. (Bolaños, 2000: 64)

Por otro lado, las condiciones en las escuelas tampoco eran lo que se esperaba, el profesor M. Valdés, un profesor conferencista que en 1922 realizó una gira por diversas regiones de Michoacán, refiere en una carta dirigida al Jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena la situación que observó en las escuelas rurales:

Niños hacinados materialmente en locales inmundos. sin una sola de las condiciones que la higiene rudimentaria exige, la mayor parte de aquellos sentados sobre el húmedo suelo, sucios y harapientos, profesores que llevan fielmente reflejada en sus pobres rostros la tristeza que los consume, al ver el abandono en que se les tiene, sin (...) sacar e instruir a los alumnos que el pueblo les tiene confiados y sin pagarle puntualmente los miserables sueldos que ganan; profesores que están abatidos, desmoralizados y desilusionados por completo. (ASEP citado por Reyes, 1993: 100)

Así pues, para llevar educación a las zonas indígenas no se necesitaba sólo entusiasmo, y un espíritu constructivo, hacían falta recursos para las escuelas y para los maestros, éstos no podían sobrevivir sólo con el sacrificio.

El Primer Congreso de Misioneros de Educación Pública, efectuado en 1922, puede dar una idea de cómo los maestros veían el problema al que se estaban enfrentando y la forma en

¹⁰ Archivo de la Secretaría de Educación Pública.

¹¹ Entrevista informal con el profesor Daniel Alonso Ruíz. Octubre de 2000.

que proponían resolver las dificultades que les causaba la población indígena en su práctica docente:

El único medio de proveer a la educación de los niños de las razas y tribus que viven una vida nómada o viven aislados es la reconcentración de ellos, puesto que no cabe ni siquiera pensar que pueda haber maestros que eduquen a estos niños en sus hogares por lo impracticable que tal cosa sería. Como sería difícil que se les reconcentrase con sus familiares (...) se impone la necesidad de separarlos en centros donde se pudieran educar satisfactoriamente. (Loyo, 1996: 142)

Pronto se vio que los maestros necesitaban una mayor capacitación. La primera forma sería mediante las Casas del Pueblo, poco después comenzaron a crearse algunas normales rurales. La primera de ellas fue la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Michoacán en 1922 (en 1928 se trasladó a la comunidad de Erongarícuaro). Esta escuela, que fue un esfuerzo por atender la necesidad de formar maestros rurales, no tuvo un buen resultado, “funcionó sin planes definidos, cada maestro elaboraba su propio programa y no había un criterio pedagógico que le diera unidad” (Bolaños, 2000: 64).

Un año después, se formaron otras normales rurales en el país ya con un plan de estudios definido: la Escuela Normal Rural de Molango, en el Estado de Hidalgo, la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal, en Oaxaca y la Escuela Normal Regional No. 1 de Morelia, Mich. Estas normales rurales tenían la intención de

Preparar maestros para las escuelas de las comunidades rurales y de los centros indígenas, mejorar a los profesores en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establezcan estas escuelas. Para cumplir estos propósitos, las normales deberán de establecerse en el campo, en la vecindad de una escuela rural que se aprovechará para las prácticas pedagógicas (Bolaños, 2000: 65)

No sólo se contaba con un plan de estudios, también se tenían requisitos mínimos de ingreso, entre los que se encontraban, haber realizado la primaria elemental o la superior. Había, en estas primeras normales, más que un enfoque pedagógico, una preocupación por darle al docente un acervo de conocimientos que le sirvieran para su práctica educativa.

Durante los dos primeros semestres, la preparación se enfocaba a la nivelación de los estudiantes mediante un curso “complementario y prevocacional”, este curso tenía el fin de dar los elementos técnicos necesarios para que los alumnos cursaran en mejores condiciones los dos siguientes semestres, que eran los “ciclos profesionales”. Se puede

observar (cuadro 1) que el plan de estudios de estas escuelas normales tiene la orientación propia de la Escuela Rural Mexicana, se basa en asignaturas que puedan servir como herramientas del trabajo profesional que van a desempeñar los maestros.

Un primer grupo de materias se encuentra en lo que se podría llamar “de unidad nacional y carácter general”, son asignaturas que pretenden hacer esa tan mencionada incorporación de las poblaciones rurales a la vida nacional mediante el conocimiento de un solo idioma, una sola interpretación de la historia del país y un solo sentimiento de la patria: lengua nacional, geografía, civismo e historia patria. Además se incluían otras como aritmética y geometría y anatomía.

| PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES REGIONALES DE LOS ESTADOS- 1922 ¹² | | | |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Curso complementario | | Curso Profesional | |
| I Semestre | II Semestre | III Semestre | IV Semestre |
| Lengua Nacional | Lengua nacional I | Lengua nacional II | Lengua nacional III |
| Aritmética y geometría | Aritmética y geometría | Física y química | Nociones de geometría e historia |
| Anatomía, fisiología e higiene | Geografía, historia patria y civismo | aplicadas | Gimnasia, cantos y juegos |
| Geografía, historia y civismo | Gimnasia, cantos y juegos | Gimnasia, cantos y juegos | Industrias |
| Gimnasia, cantos y juegos | Industrias y dibujo industrial | Industrias | Nociones de psicología y organización escolar |
| Industrias y dibujo | Teoría y práctica de la educación | Teoría y práctica de la enseñanza | práctica de la enseñanza |
| Reuniones sociales | Reuniones sociales | Reuniones sociales | Reuniones sociales |

CUADRO I

Asignaturas como “Reuniones sociales” e “Industrias” se encontrarían en un segundo grupo, el cual daría elementos para un trabajo más vinculado a la población y a su problemática social. La primera de ellas, enfocada a lograr ese vínculo tan buscado con la población, pretendían dar los conocimientos necesarios para que los profesores se convirtieran en líderes de la comunidad, pues ellos tenían que dirigir y llegar a

¹² Tomado de Estrada, 1992: 20

conclusiones en asambleas comunales. Con la segunda se buscaba el mejoramiento económico de la comunidad rural, los maestros debían enseñar a las familias la fabricación y elaboración de artículos para el autoconsumo.

En un tercer grupo, se encuentran cuatro asignaturas en lo que podría llamarse “nociones de pedagogía”, enfocadas al conocimiento de los educandos, y en las que se daban algunos elementos de psicología y de organización escolar, aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza, así como gimnasia, cantos y juegos.

A pesar de que estas normales estaban preparando maestros para las poblaciones indígenas, no se encuentra ninguna asignatura que intente, en un mínimo grado, conocer el medio social y cultural de estas comunidades, mucho menos su lengua.

Fueron dos años efectivos lo que duró la experiencia de la Escuela Rural de Vasconcelos. No se puede negar la importancia que ésta tuvo en el desarrollo de la educación en el país. Sus postulados aún son recordados como un ejemplo de lo que debe ser un maestro. El sentido que dio a los conceptos de educación y escuela se basan en el desarrollo de la vida de la comunidad. La educación, para él, era el medio por el cual la comunidad podría desarrollarse, entendiendo el desarrollo como el progreso en el sentido occidental de la palabra, es decir, la industrialización y la modernización del campo, requisitos indispensables para el avance del país.

Por su parte, la escuela debía ser la promotora de la organización de la comunidad, para Vasconcelos, es la propia organización de ésta, basada en sus propias necesidades, la que deberá llevar a la población a desarrollar actividades que mejoren sustancialmente su calidad de vida.

El papel del maestro en este momento es fundamental, no sólo debe alfabetizar e impartir conocimientos generales, sino que debe inmiscuirse en la vida de la población con todos los problemas que ésta tiene, que en esos años son muchos: hambre, miseria, hacinamiento, incomunicación, proliferación de enfermedades, falta de atención médica, etc. Al maestro se le demanda que oriente sobre todo tipo de problemas y que se convierta en un líder, al mismo tiempo, se le exige un espíritu altruista y un sentido de sacrificio que todavía ahora se recuerda con nostalgia.

El indio es, en medio de todo este espíritu revolucionario, el ser primitivo al que se debe redimir. Por esos años, el gobernador de Yucatán hace la siguiente afirmación:

El indio, por sí solo, constituye uno de nuestros más grandes problemas, pues va en ello nuestro futuro, nuestro destino como nación. Para alcanzarlo no tenemos más que un medio evidente: la educación. La educación del indio no está en enseñarlo a leer, escribir y contar, está en algo más: en el trabajo, en el trabajo inteligente y, sobre todo, en mejorarle su vida física, intelectual y moral... El indio es un elemento productor; no es ni debe ser una máquina, es un hombre y debe ser también un ciudadano, un ciudadano que trabaje con eficacia, para su bien y para el de la comunidad: debe vestir mejor, alojarse mejor, comer mejor, saber leer, escribir y contar y las demás menudencias de nuestros programas hoy en uso. (Solana, 1982: 196)

Esta declaración nos lleva a conocer cómo se veía al indio. En primer lugar se le considera, por el solo hecho de ser indio, un problema, y se pone sobre sus espaldas todo el peso de la nación, si no se le incorpora, es decir, si no se le cambia el vestido, la casa, la alimentación y se le castellaniza, quizás no habrá un futuro como estado nacional.

Vasconcelos termina su gestión como secretario de Educación Pública en 1924. Durante el gobierno de Calles, la Escuela Rural se estableció como una institución de la Revolución Mexicana, el Departamento de Educación y Cultura Indígena se transformó en Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena.

Los resultados de este departamento, en cuanto al trabajo con la población indígena, se puede reseñar en dos partes:

Una primera, ampliamente conocida, es la que se refiere al experimento realizado durante esta administración: *La Casa del Estudiante Indígena*. Al ver los problemas que se tenían con las comunidades indígenas, se abre esta escuela, siguiendo, tal vez, la propuesta de los maestros en aquel primer Congreso de Maestros Misioneros. A los estudiantes se les separa de su comunidad y se les concentra en la ciudad de México, el plantel llegó a tener 200 estudiantes de diferentes etnias.

En la obra titulada *Esfuerzo educativo en México* (1928:25), presentada ante el Congreso de la Unión en 1928, durante el gobierno de Calles, se hace referencia a los criterios que se siguieron para reclutar jóvenes indígenas, entre los cuales se encontraban: tener entre 14 y

18 años, haber cursado el primero y segundo años de enseñanza, tener “inteligencia, vigor físico y salud” y que sean originarios de las comunidades con mayor población indígena.

El objetivo, lo señala la misma obra, “pretende anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana” (Loc.Cit). Los resultados, se expresan de la siguiente manera:

Los resultados son por demás alagadores. Han demostrado de sobra el excelente material humano que son nuestros indígenas, su facilidad de adaptación, su buen poder de asimilación, su inteligencia normal. Queda por demostrar, porque sólo el transcurso de los años podrá hacerlo, cuál será el logro definitivo de esta escuela, qué harán los jóvenes indígenas al terminar su curso, qué fuerza podrían representar dentro de las comunidades de origen o en aquellas a donde lleguen. El experimento hasta donde va es excelente (...) constituye uno de los más sonados triunfos de la Secretaría. (Ibid: 26)

Ciertamente, a la luz de los años se puede ver cuáles fueron los resultados de este experimento, a pesar del entusiasmo y del éxito prematuramente anunciado, los logros, si los hubo, fueron muy pocos.

En primer lugar habría que pensar en que eran jóvenes que nunca habían salido de sus comunidades, muy pocos hablaban español. Se enfrentaban a una forma distinta de vivir, otro idioma y otra cultura, la vida citadina en comparación con su vida en el campo debió parecerles totalmente extraña. Los primeros meses seguramente fueron muy difíciles. Era como encontrarse en una pequeña “Torre de Babel”, pues si bien, algunos hablaban un mismo idioma, los nahuas eran el grupo más grande con 38 estudiantes, otros no podían comunicarse, por ejemplo, sólo había un amuzgo que no hablaba español, solamente su lengua materna.

Por otro lado, el primer objetivo, la incorporación, se logró radicalmente, su integración llegó a tanto que ya no quisieron regresar a sus comunidades y se quedaron en la ciudad. El segundo objetivo que era regresarlos a su tierra como profesores rurales no se realizó, así, señala Juan Comas (1944: 144), “se privó a aquella gran masa indígena que en los escondidos rincones de la sierra esperaba el retorno de esos jóvenes, que habían venido a la capital a instruirse para llevarles después las primicias de la cultura de la que siempre habían vivido aislados”.

La otra forma de trabajo educativo hacia la población indígena, durante el gobierno de Calles, fue mediante la Escuela Rural, establecida como una institución producto de la Revolución Mexicana, pero que no terminaba de dar los resultados deseados. En la misma obra *El esfuerzo educativo* se exteriorizan las fallas que se fueron teniendo, se dice:

el ciclo destinado según la teoría del sistema, para incorporar al niño indígena, no ya a la vida civilizada –que esto es labor de toda una época escolar-, pero sí a la pequeña sociedad que es la escuela misma (...) se ha convertido en una conveniente excusa para que el maestro amontone, sin clasificación y sin responsabilidades, a todos aquellos niños, chicos o grandes, blancos, mestizos o indígenas, con los que por cualquier razón no le resulta cómodo trabajar ordenadamente. (SEP, 1928: XX)

Los maestros seguían con los mismos problemas, era difícil entrar a las comunidades indígenas, la preparación que se recibía en la normales rurales no era suficiente, no daba los medios para que los profesores pudieran entender la forma de vida de los pueblos. Todavía el problema del idioma y el arraigo a su cultura se mencionaban como los obstáculos principales.

La formación de profesores se daba por medio de la Dirección de Misiones Culturales o por las Escuelas Normales Rurales que existían en el país, en este periodo se establecieron más centros educativos de este tipo en los estados de Tabasco, Querétaro, Tamaulipas, San Luis Potosí, Tlaxcala, Guanajuato y Guerrero.

Las Misiones Culturales organizaban cursos de mejoramiento profesional en el periodo vacacional de verano, fue el antecedente del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio que después se convirtió en la Universidad Pedagógica Nacional. Los programas de las Misiones Culturales, que para 1926 se convirtieron en itinerantes para que pudieran llegar hasta los maestros rurales, tenían cursos como: “organización escolar, técnicas de enseñanza, agricultura, gimnasia, juegos, deportes, economía doméstica y pequeñas industrias” (Estrada, 1992: 21).

Además, se crearon Escuela Normales Regionales en Ciudad Guzmán, en Lagos de Moreno, Jalisco y en Erongaricuaro, Michoacán. El propósito de estas normales regionales era preparar maestros para las escuelas de las comunidades rurales y de los centros indígenas, así como mejorar la práctica de los maestros que estaban en servicio y, lo más

importante, “incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural” (Bolaños, 2000: 67).

Para ayudar a los maestros en la incorporación, en 1928 la Secretaría de educación Pública “dictó el acuerdo de que todas las escuelas normales establecerían teatros al Aire Libre, para representaciones de comedias de costumbres netamente nacionales, cuyo desenlace optimista tienda a modificar favorablemente el carácter del campesino”. Asimismo, se le dotó al maestro de una biblioteca básica para su labor, entre los títulos se encuentran, *Los cuatro elementos esenciales de la educación, Cómo dar a México un idioma y La enseñanza de la lectura*. (SEP, 1929: 403).

Son Rafael Ramírez y Moisés Sáenz quienes dan una orientación teórica a la Escuela Rural. Para el primero, la escuela debía convertirse en el centro de la comunidad y en un instrumento que permitiría integrar al maestro y a la población en un “grupo compacto y homogéneo, movido por intereses comunes” La escuela debía ser socializada y tendría dentro de su programa de trabajo un contenido social realmente integrador. (Solana, 1982: 214)

Sáenz (quien después será subsecretario de educación) por su parte, también considera que la escuela debe ser socializadora, y define: “Socializar quiere decir enseñar a los hombres a trabajar en colaboración, repartíendose las funciones, participando en las obligaciones, gozando de los resultados (...) establecer un equilibrio entre el individuo y el grupo, y entre los grupos aislados y el conjunto de ellos que forman la nación” (Ibid.: 215)

Lograr el vínculo entre los grupos aislados y la nación será uno de los objetivos de la escuela rural y de las políticas hacia el sector indígena, para ello se darán una serie de instrucciones para el alcance de ese propósito. El mismo Rafael Ramírez les instruye a los maestros rurales:

Es necesario que sepas que los indios nos llaman “gente de razón” no sólo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa de la suya. De manera que yo pienso que la función tuya como maestro de una comunidad netamente indígena no consiste simplemente en “castellanizar” a la gente sino en transformarla en “gente de razón” (Ramírez, 1976: 65)

Sin embargo, las instrucciones no bastarán, habrá que ensayar con ese sector del que tan poco se conoce. Esa será una característica más que tenga la educación a lo largo del siglo:

la experimentación de métodos didácticos. *La Casa del Estudiante Indígena* es un ejemplo de ello. Otro ejemplo son los internados indígenas que se abrieron a partir del gobierno de Calles y que siguen funcionando hasta la fecha, ahora llamados Centros de Integración Social.

En 1934 funcionaban 12 internados indígenas, se creía que congregando a los jóvenes era como podría lograrse algún resultado. Se pensó en trabajar con adolescentes porque se consideraba que era a éstos a quienes les correspondía desarrollar la “acción transformadora de sus núcleos étnicos (...) convirtiéndolos en líderes sociales, sin los cuales no será posible la transformación de nuestras razas aborígenes” (Ibid: 205) Siguiendo el punto de vista de que eran los jóvenes quienes cambiarían a sus comunidades, se continuó concentrándolos, con el fin de que hicieran sentir su influencia en las comunidades para “remover las viejas estructuras y superar sus tradiciones, sus creencias, sus costumbres, el nivel de vida y los rumbos de su conducta colectiva¹³” (SEP, 1943:59)

Estos internados servían de verdaderos campos de experimentación, se expresa en la *Memoria* de la SEP de 1928, que se depuraban métodos educativos, los que ellos consideraban más adecuados para lograr los propósitos antes mencionados.

El carácter experimental de la educación indígena se va a reflejar en dos programas puestos en marcha en el estado de Michoacán: *El Proyecto Carapan* y *El Proyecto Tarasco*. Del primero de ellos se hablará a continuación.

1.4 La Estación Experimental de Incorporación al indio en Carapan

En Michoacán se realizaron diferentes experimentos de educación destinados a la población indígena, uno de ellos fue el llamado Proyecto Carapan. Moisés Sáenz, el responsable del experimento, acababa de regresar de Estados Unidos, allí había sido

¹³ Investigar la forma en que trabajaban, el trato que les daban a los estudiantes y las condiciones de pobreza en que se encontraban los internados indígenas, ahora llamados “Centros de Integración Social”. merecería un trabajo particular. Baste ahora decir que ex alumnos del internado indígena de Paracho aún recuerdan el hambre de todos los días y los golpes que tenían que soportar cuando eran sorprendidos hablando la lengua p'urhépecha. Una maestra que trabajó en el internado de Paracho cuenta que había muy poco personal para la atención a los estudiantes, que las condiciones eran muy insalubres, tanto, que la sarna se convirtió en un serio problema para quienes vivían en este lugar. Asimismo, relata que cuando comenzó a haber niños pequeños, éstos lloraban todo el día y cuando salían de vacaciones ya no querían regresar.

alumno de John Dewey, uno de los pedagogos que revolucionó la educación y que fundó el movimiento de la Escuela Nueva. Sáenz llegó con ese impulso, tratando de aplicar los métodos de esa escuela surgida recientemente y que se centraban en la demostración, la comprensión y la acción; atrás deberían quedar los métodos tradicionales centrados en la repetición y en la memorización; con los métodos de la Escuela Nueva, los niños debían aprender a partir de acciones y demostraciones que el profesor planeaba y que les hacía llegar a interrogantes que retroalimentaban su aprendizaje.

Con ese entusiasmo se proyectó la Estación Experimental de Incorporación al Indio, misma que se estableció en Carapan, Michoacán, una de las comunidades de la Cañada de los Once Pueblos¹⁴. Dicho programa, que estaba bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública, pretendía:

- Crear un instituto de estudio de investigaciones de orden etnológico y, más ampliamente, sociológico, y a la vez poner en juego un programa de acción tendiente a culturizar al indio y a mejorar sus condiciones de vida y a lograr la integración de las comunidades al conglomerado social mexicano.
- Indagar si los procedimientos puestos en juego son los más adecuados para alcanzar los fines generales que el Gobierno de México persigue frente a su problema indígena. (Sáenz, 1936: 15)

Una de las causas por las que se eligió la zona de la Cañada de los Once Pueblos fue porque entonces gobernaba el Estado Lázaro Cárdenas del Río, quien era conocido como “un indigenista entusiasta” (Ibid: 28)

El equipo estaba integrado por un etnólogo, un economista, una psicometrista, dos agrónomos, una trabajadora social, un médico, un agente sanitario, un director de recreación, un maestro de música, una secretaria y un ayudante de oficina.

Lo primero que se hizo, de acuerdo con el programa educativo que habían diseñado, fue visitar las escuelas de los pueblos que se encontraban en la cañada, las condiciones en que las hallaron fueron pésimas, Sáenz expresó: “las escuelas no me merecen ni siquiera el mote despectivo de escuelas de ‘escribir, leer y contar’ pues el aprovechamiento que de estas artes fundamentales observamos es casi nulo” (Ibid:60)

¹⁴ Además de Carapan, en la cañada se localizan nueve pueblos más: Tacuro, Ichán, Huáncito, Santo Tomás, Zopoco, Acachuén, Tanaquillo, Urén y Chichota. El onceavo pueblo, aunque geográficamente pertenece a la Cañada, es Etúcuaro, sin embargo, ya no se considera como pueblo indígena.

La escuela rural era distinta a la que se platicaba, Sáenz se preguntaba si no habían sido víctimas del idealismo, pues ahora se encontraba con la realidad educativa en el campo.

Los planteles de La Cañada distan mucho de estar socializados; no tienen anexos para el desarrollo de aquellas ocupaciones que tornen activa la enseñanza; los maestros son indiferentes y apáticos; los niños andan sucios hasta dar asco. El programa de la enseñanza es creación caprichosa de los profesores y de las circunstancias. No hay horarios, ni orden en lo que se hace. La asistencia es irregular. Los edificios, aceptables en sí, no se aprovechan debidamente, están sucios y dilapidados. (Ibid: 60)

Esta era la situación de las escuelas rurales, Moisés Sáenz reiteradamente se quejará de los maestros, algunos de ellos egresados de la Escuela Normal Rural de Erongarícuaro. A la mayor parte los califica de tímidos, apáticos, pesimistas, anodinos, faltos de buena fe profesional o con “cualidades negativas”. Siempre apunta hacia la mala calidad de los profesores. Son muy pocos a los que califica de entusiastas y con “personalidad agradable”, aun así se intentó hacer equipo con ellos.

Se constituyeron Comités de Educación en cada pueblo de la Cañada para que los habitantes se involucraran en la educación de sus hijos. Sin embargo, Sáenz recibió la hostilidad, primero, y después el silencio de los indígenas. Esta resistencia callada de los pobladores fue interpretada como un signo positivo, de tal manera que se comenzaron a desarrollar diferentes trabajos: instrucción agrícola, fundamentalmente haciendo hortalizas; carpintería doméstica, herrería y fabricación de sillas. Como no se obtenía una respuesta, para que los adultos colaboraran en algunas actividades, tuvieron que pagarles cinco centavos diarios.

Llama la atención una actividad también dirigida a los adultos, la iniciación a la lectura. No se piense que se les quería enseñar a leer y escribir, “no era el caso enseñarles; se trata de adultos rudos que apenas entienden el castellano” (Ibid: 225). Se trataba solamente que escucharan la lectura, para ello se hicieron una especie de clubes de lectura en cada comunidad. El plan de trabajo consistía en lo siguiente: en cada población los maestros rurales reunirían a un grupo de personas a las que les pudieran interesar las noticias de los diarios capitalinos, estas noticias se leerían en voz alta, en español, y finalmente, se expondría el periódico en tableros para que pudieran observarlos todos los habitantes.

La lectura en voz alta en algunas comunidades resultó un total fracaso, en otras algunos adultos acudieron a las sesiones, Carapan, que era la comunidad que atendía Sáenz, fue la

que en mayor medida respondió. Las conclusiones que Sáenz obtiene de los malos resultados de este experimento se enfocan, no hacia lo absurdo de la situación, sino hacia la falta de preparación de los maestros que tenían serias dificultades para seguir una lectura, en su informe de investigación relata el caso de un profesor que al leer “Siglo XX” leyó “siglo dos equis” (Ibid:233). Para él, el problema se encontraba en los maestros y en la pésima preparación que recibían:

Tantas y tantas horas que gastan los normalistas cómo enseñar a leer a los niños. Mejor fuera que aprendieran a leer ellos mismos. Leer con corrección, con fluidez, con elegancia, con agilidad. Saber modificar un texto, recortarlo, ampliarlo, resumirlo. Establecer todos los días la academia de lectura en la que el futuro maestro haga práctica ante grupos de niños y de adultos de diferentes características. (Ibid:235)

A pesar del entusiasmo y la dedicación de los responsables de la Estación Experimental de Carapan, ésta no tuvo los resultados que se propusieron. Moisés Sáenz sólo estuvo seis meses, sus compañeros otros seis. En 1933, en la Memoria de la Secretaría de Educación se declara que la Estación Experimental de Carapan está funcionando integralmente, sin embargo, en el siguiente año se expresa que “la falta de cooperación, negada siempre por las comunidades indígenas del lugar, y las peculiares condiciones sociales de la región, hicieron fracasar el ensayo de investigación que se estaba haciendo. Por estas causas, la Estación dejó de funcionar el primero de enero del año en curso” (SEP, 1933-1934)

Como puede observarse, las autoridades responsabilizan a las comunidades por no cooperar en el proyecto, sin embargo, Sáenz tiene una visión más autocrítica del trabajo realizado:

La liquidación de Carapan es sintomática de una dolencia mexicana¹⁵: la falta de perseverancia. Pueblo de imaginación y de ardor, nos lanzamos a la empresa generosa sin medir riesgo ni costo; despilfarramos, para eso somos jóvenes, dinero y energía y con igual desenfado dejamos el proyecto a medio andar y nos entregamos a uno nuevo. (Sáenz, OpCit: 297)

El Proyecto Carapan partió siempre desde el punto de vista del hombre blanco que lleva la civilización a los grupos aborígenes. El objetivo central de este proyecto no era en sí mismo lograr la incorporación del indio, sino descubrir los métodos más eficaces para que

¹⁵ Nótese como se perfilan ciertas peculiaridades de carácter mestizo conocidas como “la idiosincrasia del mexicano”.

el gobierno pudiera desarrollarlos en las poblaciones indígenas del país. El grupo, como lo señala el responsable del proyecto, no tuvo la articulación que se deseaba, unos eran demasiado teóricos y otros demasiado prácticos. El deseo de hacer ciencia social y vincularla a la realidad no se logró.

Después de seis meses de trabajo, Moisés Sáenz señala que el obstáculo principal para la integración del indio era la lejanía en que vivían, lo cual les impedía tener contacto con la cultura nacional. Señala también que su permanencia en Carapan le permitió darse cuenta de la existencia de tres Méxicos: “el del asfalto, el del camino real y el de la vereda. Ciudadino y urbanizado el primero; campesino el segundo; indígena el tercero” (Ibid:306). Este último grupo social, señala Sáenz es el más explotado y el más olvidado, la única salida es la integración, puesto que “el indio como indio no tiene futuro en México” (Ibid:319)

La Estación Experimental de Carapan no logró ninguno de sus objetivos, sin embargo, fincó las bases de lo que después sería la política indigenista de Cárdenas y de los demás gobiernos revolucionarios.

1.5 El indigenismo cardenista.

Durante la administración de Lázaro Cárdenas el indigenismo tuvo un nuevo auge. Cárdenas venía ya con el empuje de la Escuela Rural y sabía de los pésimos resultados que se estaban teniendo en la educación en las comunidades indígenas. Durante su campaña, que para entonces fue la más exhaustiva en cuanto a poblaciones visitadas, pudo darse cuenta de que el problema no sólo era agrario sino también cultural. Sabía, asimismo, de los experimentos realizados en Carapan¹⁶ y de los efectos causados por el programa de la *Casa del Estudiante Indígena* en la ciudad de México.

Había también solicitudes como la del gobernador de Nayarit, quien no había podido hacer nada con el grupo huichol, pedía un internado porque los indios eran unos “salvajes, renuentes a todo progreso y civilización (...) [se quejaba de que] rehuían el trato con todo ser viviente” (Fell, 1996:152)

¹⁶ En dos ocasiones visitó la estación, una siendo gobernador del Estado y la otra ya terminado su mandato.

Se diseñó una nueva política educativa hacia la población indígena, se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

La política indigenista de Cárdenas puede verse en el discurso que dirigió, en Pátzcuaro, Michoacán, durante el Primer Congreso Interamericano Indigenista en 1940:

... las razas nativas de este continente (...) tienen derecho a pedir el reconocimiento de su personalidad social.

La fórmula de "incorporar al indio a la civilización" tiene todavía restos de los viejos sistemas que trataban de ocultar la desigualdad de hecho, porque esa incorporación se ha entendido generalmente como propósito de desindianizar y de extranjerizar, es decir, de acabar con la cultura primitiva: desarraigar los dialectos regionales, las tradiciones, las costumbres y hasta los sentimientos profundos del hombre apegado a su tierra. (...) Nuestro problema indígena no está en conservar "indio" al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio. Respetando su sangre, captando su emoción, su cariño a la tierra y su inquebrantable tenacidad, se habrá enraizado más el sentimiento nacional y enriquecido con sus virtudes morales que fortalecerán el espíritu patrio, afirmando la personalidad del mexicano. (Jacinto, 1997:312)

Cárdenas comienza con el reconocimiento al derecho del indio a ser reconocido en su personalidad social y haciendo a un lado la incorporación de éste a la "civilización", sin embargo, se pronuncia por "mexicanizar al indio". En su discurso es patente la búsqueda de la unidad nacional, ahora basada en la "mexicanización", definida ésta como una identidad fuerte y única que reconozca la parte india de su población.

Con la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas se definió también lo que sería el indigenismo cardenista: "promover, dirigir y estimular toda acción oficial tendiente a la protección de los núcleos de población indígena, a su elevación y mejoramiento, y a su asimilación al conglomerado mexicano" (Pozas, 1954: 254)

La educación, por supuesto era una de esas acciones, como se dijo antes, ya se conocían los pobres resultados de las escuelas rurales en estas poblaciones, así que se debía buscar la forma de lograr que el indio fuera parte de la población mexicana.

En 1939, la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, que después se transformó en Consejo de Lenguas Indígenas, fue convocada por el departamento recién creado para que se analizara el asunto de la educación, se llegó a las siguientes conclusiones,

- 1) Toda la educación de las zonas indígenas se debe realizar con maestros indígenas, y utilizando como medio de instrucción las lenguas indígenas mismas.
- 2) Antes de empezar la enseñanza del español, los niños indígenas aprenderán a leer y escribir en sus propios idiomas.
- 3) La enseñanza del español tomará un lugar secundario en el plan de estudios de las escuelas indígenas, constituyendo una materia entre las demás.
- 4) El alfabetismo en lengua indígena no se limitará a los niños escolares, sino también se difundirá a la población entera, mediante misiones alfabetizadoras, cuya tarea será la de alfabetizar a los indígenas mayores.
- 5) En la medida de lo posible se proporcionarán, en los idiomas nativos, los mismos medios culturales que están a disposición de los demás habitantes del país en lengua española: periódicos, libros, radio y cine.
- 6) No habrá ninguna obligación de que los indígenas aprendan la lengua nacional, pero se les dará toda clase de facilidades para este fin, incluso gramáticas e instrucción competente en sus propios idiomas.
- 7) Conjuntamente con el fomento de una nueva actitud cultural entre las poblaciones indígenas, se realizarán todas las medidas necesarias para mejorar su estado económico, y la realización de este mejoramiento se facilitará enormemente por la circunstancia de que los indígenas pueden, por primera vez, encontrar una expresión adecuada a sus deseos y sus necesidades, a saber, su idioma nativo. Todas sus peticiones se traducirán por competentes traductores y se entregarán a los funcionarios adecuados. (Mc. Quown, 1939: 221)

Poder llegar a estas conclusiones significó un avance importante en las concepciones que sobre educación indígena se tenían. En ese momento había dos posiciones: la que pugnaba por la castellanización directa y la que optaba por el bilingüismo. Uno de los representantes de la primera opción era el profesor Rafael Ramírez, uno de los más entusiastas promotores de la escuela rural quien, en una carta dirigida a los maestros señala:

Hasta ahora, querido maestro rural, te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado (Ramírez, 1976: 61-62)

Es clara la posición del profesor Ramírez, coincide con la de las autoridades educativas, quienes no tenían ningún interés en conocer la lengua o la cultura de los grupos étnicos de México, y veían que los maestros corrían el peligro de integrarse a esa cultura distinta y ajena si intentaban hablar en los idiomas nativos. La sociedad occidental y su forma de vida era el ideal que debía perseguirse, el conocimiento que ésta producía sería el único a impartirse.

Sin embargo, a pesar de sus detractores, en esta asamblea se aprobó un nuevo experimento de educación que debería tomar en cuenta las conclusiones antes mencionadas, el experimento fue llamado: *Proyecto Tarasco*, sus métodos de alfabetización bilingüe serían tomados después como punta de lanza para la educación indígena en el país después del cardenismo. Nuevamente el Estado de Michoacán fue el elegido para ello.

Vale decir que aunque la Asamblea recomendaba métodos más revolucionarios y cercanos a la vida de la población indígena, el trasfondo seguía siendo la integración cultural, así se expresa en el punto siete de dichas recomendaciones: fomentar “una nueva actitud cultural entre las poblaciones”.

1.5.1 El Proyecto Tarasco

El método de alfabetización bilingüe era utilizado por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en Guatemala con fines catequistas. Un misionero del ILV llamado William Townsend había desarrollado un método de alfabetización llamado “método psicofonético” y que había tenido buenos resultados en aquél país.

Lázaro Cárdenas invitó al misionero a aplicar ese método en las regiones indígenas de México, por supuesto que las intenciones de uno y otro serían radicalmente diferentes, pues mientras el misionero pensaba en la evangelización, Cárdenas buscaba la “mexicanización”.

El programa se inició en 1939, se nombró como responsables a Morris Swadesh, lingüista de la Universidad de Winconsin, y al misionero Maxwell Lathop, del ILV y quien realizaría la mayor parte de las cartillas de alfabetización en lengua p’urhépecha durante este proyecto y en un segundo periodo en 1945. Ambos se establecieron en la región de la Meseta P’urhépecha, particularmente en la población de Paracho. El método para alfabetizar, como lo indicó la Asamblea de Filólogos y Lingüistas, se basaba en la lengua materna. Para comenzar se eligieron a 20 jóvenes indígenas de entre la Escuela Normal de Morelia, el Internado Indígena de Erongaricuaru y de la escuela “Hijos del Ejército” de Pátzcuaro, todos ellos hablantes del p’urhépecha y del español que fueron capacitados “en el uso del alfabeto tarasco; en el conocimiento de las técnicas de traducción y propaganda;

en la confección de periódicos murales y en los métodos más eficaces de alfabetización” (Pérez, 1997:266)

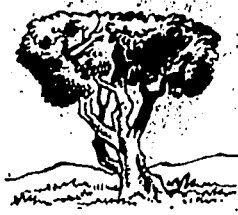
Asimismo, se tomo la variante dialectal de la comunidad de Cherán como idioma estándar¹⁷. El proyecto consistía en tres puntos principales: se crearían misiones alfabetizadoras en dos pueblos de la región¹⁸, las misiones darían clase por la mañana a los niños y por la noche a los adultos en las calles y en las casas, atenderían también a los estudiantes del internado de Paracho. (Swadesh, 1939:222).

El trabajo, en términos prácticos, se organizó en comisiones: una primera se dedicó a la elaboración de cartillas mediante una imprenta, otra redactaba textos con temas de agricultura, leyes nacionales, alimentación, higiene, prevención de enfermedades, noticias nacionales y locales, y cuentos y leyendas. (Swadesh, 1939: 223)

Con los niños se utilizaban dibujos, técnicas de memorización y comparación de palabras, con los adultos se comenzaba con ocho palabras sencillas de una o dos sílabas. En la cartilla estas palabras se repiten y, posteriormente se van incluyendo nuevas letras y cambiando el significado de las palabras, en la siguiente imagen puede verse una de las lecciones destinadas a los niños:

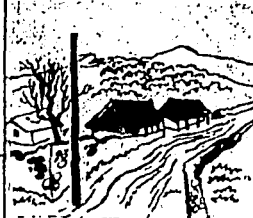
¹⁷ Uno de los propósitos de los estudiosos del idioma p'urhépecha, desde ese entonces, ha sido estandarizar la lengua debido a que cada región tiene una variante dialectal particular.

¹⁸ Quinceo y Arantepacua.



anjátapu

anjátapu



šarjáru

šarjáru



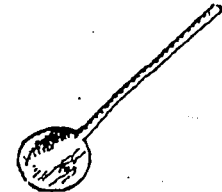
šerékua

šerékua



tašínari

tašínari



šoájtakua

šoájtakua



šunápiti

šunápiti



tsakápu

tsakápu



tsérukua

tsérukua



tsíri

tsíri



uatsótakua

uatsótakua



itsúsi

itsúsi



tsatsáki

tsatsáki

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

También había un periódico mural que se cambiaba semanalmente y que era explicado por uno de los alumnos más adelantados de las comunidades. Las bondades de este periódico son descritas por uno de los responsables del proyecto: “el periódico fue sumamente útil para divulgar instrucciones a fin de combatir una muy seria epidemia de sarampión que se desató en esos dos pueblos, y que causó varias muertes entre la población infantil” (Comas, 1945:150)

El proyecto proponía, además, dar cursos de escritura y lectura del idioma a maestros en servicio y establecer “la cátedra del tarasco en las Normales Regionales Campesinas y otras instituciones” (Swadesh, 1939: 226).

Aunque al parecer era un proyecto revolucionario en el sentido de que por primera vez se enseñaba a leer y a escribir en la lengua p'urhépecha, el fin último de este programa era la castellanización y, por lo tanto, la integración del indio. El mismo Swadesh lo explica:

No se forzaré a ningún alumno a dejar su idioma nativo por el español ni a emplearlo a costa de los conocimientos del español que le parezcan necesarios y deseables. Como resultado general de este procedimiento surgirán un adelanto cultural y una integración más amplia de las comunidades indígenas y al mismo tiempo, un contacto más profundo con la vida nacional. (Swadesh, 1939:224)

En su plan de trabajo, también lo especificaba, “la lengua nacional será la materia de enseñanza después de la alfabetización en idioma nativo” (Ibid: 225). A pesar de ello, es importante reconocer que en materia de educación indígena, el *Proyecto Tarasco* significó un avance. Viendo los resultados que hasta entonces se habían tenido con la población, el programa fue tomado como ejemplo para la alfabetización de otros grupos étnicos del país, como se verá más adelante.

Al igual que el *Proyecto Carapan*, el *Tarasco* tuvo una corta vida, su permanencia fue de un año. En 1940, al término de la administración de Cárdenas, fue cancelado, acusado por el gobierno de Ávila Camacho de ser un programa comunista (Aguirre Beltrán, 1991:154).

El *Proyecto Tarasco* no fue el único programa destinado a la atención educativa de los indios, un poco antes del gobierno de Cárdenas, con Abelardo Rodríguez, las Misiones Culturales se habían convertido en Escuelas Regionales Campesinas, las cuales

combinaron los elementos de las normales rurales y de las centrales agrícolas, con Cárdenas se estableció un nuevo plan de estudios para formar a los nuevos maestros.

El plan de estudios en estas escuelas era de cuatro años (SEP, 1940), en los dos primeros se recibía capacitación técnica y agrícola, en los dos últimos se daba la formación docente, se pretendía que salieran de ahí profesores que no sólo se dedicaran a las labores del aula, sino también que fueran capaces de dar orientación agrícola.

De acuerdo a este plan de estudios (ver cuadro 2) el maestro, en primer lugar, debía ser un campesino que manejara muy bien los conocimientos agrícolas y que aprovechara los recursos de la región. En cada ciclo escolar los alumnos estaban obligados a realizar las actividades agrícolas que se les pedían, para ello cada Escuela Regional Campesina contaba con una parcela en donde podían realizar sus prácticas. Asimismo, se especifica que la agricultura debería tener un carácter “estrictamente regional”.

| PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS 1934-1940 ¹⁹ | | | |
|--|------------------------------------|--------------------------------|--|
| Sección Agrícola Industrial | | Sección Normal Rural | |
| Primer año | Segundo año | Primer año | Segundo año |
| Lengua nacional | Lengua nacional | Lengua nacional | Puericultura y enfermería |
| Matemáticas | Matemáticas | Anatomía, fisiología e higiene | Economía e historia del movimiento obrero |
| Ciencias naturales | Física y química | Biología | Sociología rural aplicada a la educación |
| Geografía regional y de México | Instituciones y problemas sociales | Geografía general | Curso de técnica de la enseñanza |
| Historia patria | Economía y legislación rurales | Historia general | Técnica de la investigación y del mejoramiento comunal |
| Agricultura y ganadería | Agricultura y ganadería | Psicología educativa | Organización y administración de escuelas rurales |
| Industrias rurales | Industrias rurales | Educación rural | Historia de la educación |
| Oficios rurales | Mecánica agrícola | Música vocal e instrumental | Dibujo y artes populares |
| Música vocal e instrumental | Música vocal e instrumental | Dibujo de artes populares | Educación física |
| Dibujo | Dibujo | Educación física | |
| Educación física | Educación física | Economía doméstica | |
| Economía doméstica | Economía doméstica | | |

CUADRO II

¹⁹ Tomado de SEP. **La educación Pública en México. 1934-1940:17-20**

Al examinar este plan de estudios, de manera general, pueden verse varios aspectos importantes. Un primer punto es la verdadera preocupación por entender el medio rural. Materias como *Economía y legislación rurales; Industrias rurales; Oficios rurales; Educación rural; Sociología rural aplicada a la educación; Técnica de la investigación y del mejoramiento comunal; Organización y administración de escuelas rurales* son asignaturas que, al ver sus programas de estudio, se puede constatar cómo proponían analizar la situación del campesino desde un enfoque netamente socialista. Baste un solo ejemplo: en *Economía y legislación rurales*, se expresan como finalidades del curso las siguientes:

1. Investigar y conocer las relaciones que contraen los hombres en el proceso de la producción rural, así como los antagonismos y contradicciones que surgen entre las clases económicas con motivo de la posesión de los elementos naturales, del control y dominio de los instrumentos de producción y de cambio y del reparto de la riqueza creada por el trabajo del campesino.
2. Dar la información indispensable sobre las prescripciones legales que afectan a la clase campesina en sus ocupaciones productivas y en sus relaciones económico-sociales, capacitando a los alumnos para emplear provechosamente dichas prescripciones en la defensa de los intereses del proletariado rural.
3. Crear actitudes y capacidades para colaborar en la instrucción gradual y progresista de un nuevo orden social condicionado por el interés colectivo, formando, afianzando y orientando al efecto, la conciencia de la clase proletaria.
4. Dar actitudes para ser un eficaz agente del mejoramiento comunal. (Ibid: 115)

Este ejemplo representa la manera en que se estaban formando los maestros durante la escuela socialista de Cárdenas, misma que buscaba lograr un mayor trabajo colectivo. No hay que olvidar que durante este periodo entró en vigor la reforma al artículo 3º Constitucional y se estableció la educación socialista.

Asimismo, materias como *Geografía regional, Mecánica agrícola y Agricultura y ganadería* complementaban los conocimientos que sobre los recursos de la región y las labores campesinas debían conocer los estudiantes.

Mención aparte merecen asignaturas como *Economía doméstica y Puericultura y enfermería*, dichas materias, así se especifica en los programas de estudio, estaban destinadas "sólo a las mujeres". En estos cursos se les enseñaba a las futuras maestras actividades propias del hogar. Más que una preparación que pudiera servirles en su profesión, el objetivo de este programa era prepararlas para ser buenas amas de casa:

Miras del curso: Dar oportunidad a las alumnas para que aprecien en todo su valor el significado de la vida doméstica y prepararlas convenientemente para ser eficaces amas de su propia casa, es decir, capacitarlas para organizar y dirigir la vida de sus propios hogares y para influir eficazmente en la obra social de mejorar los hogares del vecindario en que lleguen a trabajar como maestras. (SEP, 1940: 223)

Si bien los programas se enfocaban a la población rural y a la mejor forma de solucionar sus problemas, convirtiéndose el maestro en un agente del cambio, los propios programas abordaban asuntos particulares sobre los indígenas, convirtiéndose, en este caso, a los maestros en agentes de aculturación²⁰.

En la materia de *Instituciones y problemas sociales*, hay una parte en la que los estudiantes deben abordar el tema de la diversidad cultural, se señalan como subtemas los obstáculos para la compenetración de las culturas indígena y occidental para dar el paso a una cultura unificada. Se considera que es necesaria la integración de los indígenas dentro de la economía nacional con el fin de alcanzar la unificación cultural. En este programa se da importancia a la necesidad de homogeneizar a la población mediante el mestizaje, finalmente se señala que el Departamento de asuntos Indígenas tomará medidas para acelerar la compenetración cultural de esta población. (Ibid:103)

Por otro lado, en el programa de *Sociología Rural Aplicada a la Educación*, se propone el estudio de la “constitución de la población rural”, particularmente, el elemento blanco, el mestizo y el indígena, así como el estado cultural de los tres. Hace la pregunta, “¿Hay realmente en el país un problema de educación indígena diverso del de la educación rural?” (Ibid: 240), enseguida el curso gira en torno a aquellas características de la población rural que en nada se distinguen a la población indígena, con lo cual se dificulta tomar en cuenta las diferencias existentes entre ambos.

Cuando se indican los temas sobre la heterogeneidad cultural de la población rural, se hace énfasis en la necesidad de dar a México un solo idioma y en buscar los “remedios para unificar la cultura de la población rural” (Loc.Cit). Como puede observarse, por un lado se

²⁰ El término aculturación se entenderá en este trabajo como la forma en que se reciben y se asimilan los elementos culturales de un grupo humano por parte de otro. En este sentido, los maestros fueron como los sujetos elegidos para lograr los cambios necesarios en las culturas indígenas y lograr su integración a la cultura nacional.

reconoce que existe una población indígena importante en el país, pero por otro, hay un esfuerzo por hacer aparecer como sinónimos lo rural y lo indígena.

Analizando el plan y los programas de estudio, se puede ver que había una sincera preocupación por los problemas rurales del país y la necesidad de resolverlos. Sin embargo, el indio, inmerso en esta gran masa social campesina seguía siendo ese "otro" distinto al que había que introducir al mundo del mestizo. Hay todavía en el discurso cardenista la necesidad de homogeneizar a la población como única forma de sacarlos de la miseria.

Ahora ya no se ve al indio como un enemigo o como un obstáculo por sí mismo para lograr la tan ansiada unidad, tampoco lo es su cultura, puesto que en el discurso se reconoce su riqueza, ahora el problema es el estado de miseria y marginación en que se encuentra, la posibilidad de sacarlo de esa pobreza será uno de los objetivos del gobierno de Lázaro Cárdenas, su política agraria y educativa será el medio para lograrlo, con tierra y educación el indio se integraría a la sociedad nacional y contribuiría a la solución de sus problemas.

1.6 El periodo de la Unidad Nacional: 1943-1958

Después del gobierno de Cárdenas, con Ávila Camacho, hubo varios cambios en materia educativa e indígena. Su primer secretario de educación Octavio Véjar Vázquez, estaba en contra de la educación socialista y contra el bilingüismo. Su administración se caracterizó por mantener la unidad "dentro de las tradiciones hispánicas" (Acevedo, 1997:196). En este periodo se definió la política educativa como de "Unidad Nacional", la Escuela Socialista se convirtió en la "Escuela del Amor", la cual pretendía lograr la homogeneidad espiritual y la unión del país, el instrumento era el amor que, "quíerese o no ha de unir a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos: una unidad fuerte" (Bolaños, 2000: 154). Con lo anterior se cambia el enfoque educativo radicalmente, de proponer una formación basada en el trabajo colectivo y en actitudes como la conciencia de clase y el interés comunal, se establece, en cambio, una tendencia con un fuerte sentido espiritual, muy lejos de la propuesta socialista para la educación.

Durante el periodo de Véjar Vázquez como titular de la secretaría, se impulsó una campaña de alfabetización masiva con muy buenos resultados para la población de habla castellana, pero que fracasó con los indígenas. (Ibid: 197)

Poco después, en 1944, ya con Torres Bodet al frente de la secretaría, se dio un nuevo impulso a la educación bilingüe, instituyendo el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas y decretando una Ley que ordenaba la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, la cual dice en su artículo XIV:

En vista de la importancia de cada uno de los grupos indígenas que habitan el territorio nacional y del predominio que en ellos tiene el idioma nativo, la Secretaría de Educación Pública, -de acuerdo con el Departamento de Asuntos Indígenas- determinará los procedimientos técnicos adecuados e imprimirá las cartillas bilingües que fueren necesarias para llevar a cabo, como complemento de la campaña contra el analfabetismo, una labor de enseñanza del español realizada en aquellos grupos por brigadas de instructores especiales, capacitados merced a cursos intensivos de adiestramiento. (Comas, 1945: 151)

Se tomó el modelo del *Proyecto Tarasco* para llevarlo a cabo en el resto del país, capacitando promotores indígenas para dicho fin.

En Michoacán, el programa se llamó *Campaña Tarasca de Alfabetización*. Uno de los instrumentos que se manejaron era una publicación que tenía el nombre de *Mitakua* que significa "Llave", en el número uno de esta cartilla se señala el objetivo de la campaña: "abrir la puerta de la cultura nacional a los alumnos tarascos" (1950: 2)



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Mitakua funcionaba como una cartilla, pero también servía para informar a la población de las noticias regionales, nacionales e internacionales. Su propósito se expresa en el primer número:

Los alumnos tarascos, enseñados únicamente en idioma oficial, hasta el cuarto grado, no leen periódicos en español, y por lo mismo no desempeñan ningún papel en la resolución de los problemas de México; ya que ni siquiera los conocen. Pero los alumnos tarascos que terminan un año de la enseñanza bilingüe, leen en esta hoja de lectura noticias locales, nacionales e internacionales. ¿No es ésta un gran paso para lograr incorporarles a la vida nacional? (SEP, 1950: 2)

Maxwell Lathrop, uno de los misioneros de Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y quien también había colaborado en el *Proyecto Tarasco*, fue el encargado de la comisión técnica de la *Campaña Tarasca* cuyo propósito era, una vez más, “incorporar a todos los indígenas a la vida nacional” (Loc.Cit)

La alfabetización siempre ha sido una de las principales preocupaciones de los gobiernos mexicanos, sin pensar en una educación que abarque tanto la enseñanza primaria como la secundaria y las posteriores, sus programas y proyectos apuntan siempre al aprendizaje de la lectura y la escritura para la población indígena, la utilización de la lengua materna sólo se dirige hacia ese propósito, nunca se enlaza con los periodos siguientes, este será uno de los olvidos más grandes de los gobiernos federales a lo largo del siglo XX, todavía, en la actualidad, hacen falta libros de texto con contenidos distintos a la alfabetización y programas de educación básica para las poblaciones indígenas del país.

En las cartillas de este periodo se les indica a los maestros que una vez que los niños se hayan alfabetizado se comenzará con la enseñanza del español, la forma de enseñanza siempre será mediante el método directo, aunque en el discurso se hable del método bilingüe. A los docentes se les recomienda, “haga usted una exposición oral del tema en español ayudándose de todos los recursos a su alcance para ser entendidos. Rehuya sistemáticamente las explicaciones en la lengua nativa” (SEP, 1948: 8).

El método directo consistía en hacer repetir a los niños las lecciones hasta que las aprendían de memoria, sin importar si las entendían o no. Después debían copiar, una y

otra vez, una lección fijándose en el modelo que se escribía en el pizarrón hasta que dominaran la escritura²¹.

Con este método se pretendía llegar a la unidad nacional, la última lección de esta doble cartilla así lo dice:

Un México mejor

He aprendido ya a leer y escribir.

Mi propio esfuerzo y el de mis maestros, han hecho de mí una persona útil a mi comunidad y a mi Patria.

Este es el resultado de la labor que desarrolla el Gobierno para instruir a todos los mexicanos...

Ahora no solamente sé leer y escribir en el idioma de mis antepasados, sino también en el idioma castellano, que es el que se habla en todo el país.

Por lo tanto puedo defender mis intereses sin temor al engaño, al mismo tiempo que puedo ayudar para hacer más grande y más estimada a mi Patria.

Si México ha llevado la cultura a todos sus hijos, tanto a aquellos que viven en las ciudades como a los que habitan en los campos y en las montañas, es porque quiere que todos juntos formemos un país fuerte y respetado. (SEP, 1946: 185-186)

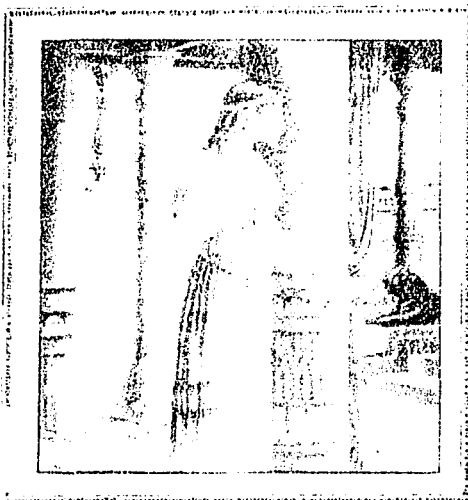
Por otro lado, es interesante ver cómo el Instituto Lingüístico de Verano, además de realizar un trabajo para la Secretaría de Educación Pública, también realizaba su propia labor de evangelización, distribuyendo, junto con las cartillas y publicaciones de la SEP, otras con contenidos eminentemente religiosos en los que se relatan la vida de los personajes bíblicos. La siguiente imagen²² da una muestra de estas otras cartillas, realizadas por el mismo Maxwell Lathrop²³.

²¹ Quienes estudiamos la educación primaria en zonas rurales, podemos darnos cuenta que el método que se describe es el mismo que algunos llevamos mientras aprendíamos a leer y escribir, la memorización y la copia de lecciones eran los métodos que los maestros desarrollaban en el aula, sin embargo, en las poblaciones rurales no indígenas el problema no era tan grave, nosotros sí entendíamos lo que el profesor indicaba.

²² Esta cartilla es la traducción al p'urhépecha de la historia de Ester, personaje de la Biblia.

²³ No se pretende aquí hacer una crítica ni analizar la labor que realizó este misionero en la Meseta P'urhépecha, a quien se le conoce como Tata Máximo, solamente ver cómo en un momento dado tanto el ILV como la SEP realizaban una labor conjunta para aculturizar a la población indígena de Michoacán.

Karakata Reina Estereri



117-7
117-8

Es también en este periodo de “Unidad Nacional” cuando se unifican los planes de estudio de educación básica, ya no habrá una para las zonas rurales y otra para las urbanas, la educación será la misma para ambas. Por esta y otras razones comenzarán a cerrarse las Escuelas Normales Rurales, se argumentaba que las normales no tenían las instalaciones adecuadas, que estaban muy alejadas de los centros culturales y que carecían de los textos indispensables. Se afirmaba que no había profesores suficientes y que los gastos de ayuda económica para los estudiantes eran muy grandes, un argumento más fue que estaban situadas en lugares estratégicos desde el punto de vista político y no a partir de las necesidades educativas de la población. Así, algunas escuelas se cerraron, y aunque otras siguieron, el plan de estudios fue cambiado (Cuadro 3), ahora tenía más semejanzas con el currículo de las normales urbanas, las materias de contenido rural (señaladas en azul) se redujeron y en cuanto al enfoque indigenista, solamente quedó una asignatura (marcada en amarillo) que incluía el estudio de la etimología indígena al mismo tiempo que se estudiaba la griega, la latina y la española.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En cambio, se introdujeron materias (subrayadas) que daban cuenta de que la orientación en este momento era más hacia la práctica educativa dentro del aula escolar y no tanto al trabajo en la comunidad.

Llama la atención, asimismo, la materia de educación física y premilitar, lo cual nos indica cómo el contexto de la segunda guerra mundial influyó también en la formación de los maestros.

| PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS ESCUELAS NORMALES RURALES 1945 ²⁴ | | |
|--|---|--|
| PRIMER AÑO | SEGUNDO AÑO | TERCER AÑO |
| Nociones de mineralogía y geología Psicología general Técnica de la enseñanza Literatura universal Lógica Escritura Educación musical Dibujo y artes plásticas | Ciencia de la educación Historia de la educación general Técnica de la enseñanza Psicología Higiene escolar, incluyendo primeros auxilios y puericultura Cosmografía Ética Educación musical Dibujo y artes plásticas | Ciencia de la educación Historia de la educación en México Técnica de la enseñanza Psicotécnica pedagógica Historia del arte y nociones de estética Educación musical Dibujo y artes plásticas Danza y teatro |
| <u>Ciencia de la educación con especial atención al medio rural</u> <u>Biología, con aplicación biotécnica a industrias agropecuarias</u> <u>Economía política con especial aplicación a la economía del lugar</u> | <u>Sociología con seminario de investigación y aplicaciones al medio rural</u> | <u>Organización escolar y administración de las escuelas rurales</u> |
| <i>Etimología española, griega, latina e indígena</i> | | |
| Educación física y premilitar | Educación física y premilitar | Educación física y premilitar |

CUADRO III

²⁴ Tomado de Estrada, 1992: 25

Las Normales Rurales, a partir de este momento, dejaron de plantearse la importancia de la atención al medio indígena y cedieron al Departamento de Asuntos Indígenas la labor de capacitar profesores para este sector. Al mismo tiempo, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en el que los profesores comenzaron a completar su preparación, cursando durante el verano los estudios de secundaria y de normal.

Este es probablemente el inicio del magisterio indígena, el tipo de capacitación inicial se convirtió en oficial, y es, con algunas modificaciones, el mismo que hasta la fecha se imparte, solamente que antes era de tres meses y ahora de 180 días, requisito que deben cubrir todos aquellos que quieran entrar al servicio educativo como profesores bilingües en el medio indígena.

1.6.1 El INI como formador de docentes indígenas.

El gobierno de Miguel Alemán se caracteriza por la desaparición del Departamento de Asuntos Indígenas, que tenía diez años trabajando, las funciones educativas de este departamento son derivadas a la Secretaría de Educación Pública, asimismo, el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas se convierte en Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, el cambio no sólo fue de nombre sino de la población a la cual dirigiría sus acciones, ahora se dedicaría solamente a trabajar con indígenas monolingües, haciendo a un lado a los indígenas que hablaban castellano, con lo cual establece su objetivo principal: la castellanización. La labor de este instituto en su nueva etapa consistió en capacitar a maestros bilingües para preparar textos en diferentes idiomas. Siguió asimismo, elaborando cartillas y realizando estudios etnológicos de los grupos indígenas del país (Acevedo, 1997: 197)

En 1948 Miguel Alemán decreta la creación del Instituto Nacional Indigenista INI, su fundación responde a los acuerdos que se tomaron durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano durante la gestión de Lázaro Cárdenas. Las funciones que se destinaron para este instituto fueron las siguientes:

- a) Es el órgano legal del Gobierno para investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país.
- b) Es quien propondrá y promoverá ante el Gobierno Federal las medidas de mejoramiento que requieran esos núcleos.

- c) Fungirá como cuerpo consultivo de las instituciones oficiales y privadas, en materia de asuntos que competen a las comunidades indígenas.
- d) A través de sus agencias denominadas Centros Coordinadores, el Instituto Nacional Indigenista en cada región tiene la facultad de dirigir y coordinar la acción que sobre los grupos indígenas realizan los órganos gubernamentales competentes. (Nahamad, 1978: 229)

De acuerdo a lo anterior, todas las actividades destinadas a las poblaciones indígenas del país quedarían en manos del INI, mediante la coordinación de Centros Regionales que serían abiertos para este fin. La misión del INI era “acelerar la integración de la población aborigen en la vida nacional y mejorar sus propias condiciones de vida” (Meneses, 1988: 471)

La educación indígena, a partir del establecimiento del INI, se caracterizó por el asistencialismo, “se observa un impulso al desarrollo comunitario” (Morales, 1998: 152) planeado desde afuera, los gobiernos federal y estatal son quienes elaboran los proyectos. Todavía está presente el pensamiento de Manuel Gamio cuando afirmaba “será menester que corazones amigos laboren tu redención”. Las comunidades indias siguen considerándose incapaces de planear su propio desarrollo.

El INI comenzó a trabajar en 1950 con promotores indígenas capacitados con el método del *Proyecto Tarasco*: mediante el uso de la lengua nativa, con materiales bilingües y con maestros de la misma región, todo ello con el propósito de lograr la integración y el desarrollo de la comunidad. Se propusieron siete grados para la educación de la población indígena: los niños debían cursar el grado *preparatorio*, que era de castellanización, para poder cursar los seis años de primaria.

1.6.2 El programa de formación de maestros del Centro Coordinador Indigenista del INI en Cherán.

La formación que se daba a los maestros se puede observar mediante los testimonios de profesores que fueron capacitados en el Centro Coordinador Indigenista de Cherán, Michoacán.

Una profesora de la comunidad de Sicuicho²⁵, entrevistada para la presente investigación, que perteneció a la primera generación de promotores y maestros bilingües, señala que en esta primera generación había dos grupos: los promotores y los maestros bilingües. Los primeros atenderían a los niños de cinco y seis años que entraban al grado preparatorio, los segundos se dedicarían a trabajar con los grupos de primero y segundo de primaria, su misión era alfabetizar en lengua indígena, a partir de tercer grado los niños entraban con un profesor no indígena y sus clases serían sólo en castellano.

La maestra menciona que la diferencia entre el grupo de promotores y el de maestros estaba sólo en que los primeros habían cursado la primaria y los segundos la secundaria, la capacitación era la misma para ambos. La formación inicial, que tenía una duración de tres meses, consistía en enseñarlos a castellanizar:

Como entonces lo importante era la castellanización, la capacitación era básicamente hacia la castellanización. Era para atender al grado preparatorio, lo que nos daban era un poco de técnicas didácticas, algunas técnicas de enseñanza y talleres sobre la lengua indígena; eso era básicamente en lo que consistía esa formación: el conocimiento de las áreas escolares, conocimiento de la lectura y la escritura en p'urhépecha, porque la mayoría no sabemos ni leer ni escribir en p'urhépecha, nada más la conocíamos de manera oral, como medio de comunicación, pero no conocíamos la escritura, así que básicamente se nos adiestraba en ese aspecto.

La profesora afirma que los profesores que los formaron “*algunos eran de la región, otros de otras etnias del país, había uno de Oaxaca, pero todos con mucha experiencia como profesores, habían sido también capacitados para este tipo de trabajo*”.

A pesar de ello, la maestra considera que la formación que se les dio era muy limitada,

...a nosotros, antes de ir a un aula, nunca nos enviaron a observar, nos soltaron, nos lanzaron, no teníamos ni idea de cómo se trabajaba en un aula. Además de que en aquel momento lo que nosotros íbamos a hacer no se hacía en las aulas (...) pero si nos hubieran permitido observar el trabajo (...) hubiésemos entendido más y hubiera habido más creatividad de cómo atender a un grupo.

²⁵ Entrevista realizada a la profesora María de la Luz Valentínez Bernabé, el 22 de octubre de 2001. La maestra Valentínez es Jefe del sector educativo de la región de Cherán, ha sido directora de la Universidad Pedagógica Nacional en Uruapan y autora de varios textos sobre educación indígena.

Cuando llegaban a las aulas enfrentaban otros problemas, como las escuelas estaban a cargo de la Secretaría de Educación Pública y no del INI, algunos directores no estaban de acuerdo en que a los niños se les hablara en lengua indígena,

A veces, independientemente de las instrucciones que llevaras o de la forma en que tú ibas a trabajar dependía del director, si el director decía aquí no se enseña lengua, pues no se hacía (...) nosotros estábamos sujetos a lo que ellos decían, mucho dependía de cómo te dejaran desarrollarte en el interior de la escuela.

Sobre la castellanización expresa lo siguiente:

... enfrentábamos un dilema, nosotros mismos nos resistíamos a la castellanización, sobre todo a la castellanización compulsiva, nos resistíamos a esa forma de hacerla, pero por otro lado teníamos que cumplir, era parte de nuestro quehacer, parte de nuestra obligación. Si, entrábamos en constante conflicto, porque [se preguntaban] ¿qué hago? ¿le sigo? No me parece esto que estoy haciendo, pero debo cumplir con un programa de trabajo. Y bueno, hubo reacciones de todo, hubo momentos en que la hacíamos muy formalmente [la castellanización] y otras en que definitivamente no la hacíamos.

Sin embargo, no todos los maestros se preguntaban esto, había profesores que asumían que la castellanización debía llevarse a cabo. Otro profesor, también formado en esta primera generación, señala que *“la vergüenza de ser indio, la enajenación y la influencia de la cultura ajena fueron las causantes de que los profesores se empeñaran en castellanizar y ocultaran sus orígenes”²⁶*.

Estos profesores mencionan que el método de la castellanización directa afectaba a los niños,

...a lo mejor no tanto porque enseñábamos castellano, sino en cómo enseñábamos el castellano y cómo queríamos que hablaran el castellano (...). Por ejemplo, en los ejercicios decíamos “buenos días”, “buenas tardes”, pero sin distinguir que uno era en la mañana y otro en la tarde, o bien, “voy a la tienda”, “compro un jabón”, y el niño lo repetía de manera mecánica, pero sin saber qué era lo que decía, no entendía el significado. En algunas ocasiones nos valíamos de la lengua porque no había respuesta. Mostrábamos una mazorca y decíamos “tsiri”, se dice maíz, se dice mazorca. Si nos valíamos de objetos había más resultado.

La castellanización consistía en “una serie de temas desglosados a partir de expresiones simples y después más complejas de expresión oral del español: saludo, los colores,

²⁶ Entrevista realizada al profesor Magdaleno Campos Juárez el 22 de octubre de 2001.

preguntas y respuestas cortas, la tienda, el mercado, etc.” (Torres, 1991: 46). Sin embargo, relatan los profesores, *cada uno desarrolló un método, “y le variábamos con los ejercicios”*.

En esta entrevista podemos observar dos aspectos importantes:

- 1) Los maestros se convirtieron en el principal instrumento de penetración ideológica y cultural, pues como lo señala la maestra, a pesar del conflicto que a algunos les causaba, de cualquier forma se dedicaban a la castellanización, dado que tenían que cumplir con su trabajo. Muchos de estos maestros ya estaban dentro de un estigma discriminatorio en el que habían vivido sus abuelos, sus padres y ellos mismos, de tal manera que asumían como suyo el deber de castellanizar y de hacer que los niños aprendieran “otras formas de vivir, otra forma de comprender y comunicarse con otras personas, cambiar sus costumbres, su indumentaria” (Vargas, 1994: 208) Consideraban que las comunidades estaban atrasadas y que se debía salir de ese medio para poder progresar. Para ellos, hablar p’urhépecha ya no era necesario.
- 2) La capacitación que el INI implementó para los promotores y maestros bilingües se caracterizaba por una gran pobreza en cuanto al aspecto pedagógico. En primer lugar, como lo indica la maestra, en tres meses era difícil que los profesores alcanzaran a comprender las técnicas didácticas que se requerían. De aquí se desprende que el objetivo del INI no era la educación, sino la incorporación del indio. Este modelo de capacitación del maestro bilingüe ha cambiado muy poco, de hecho es el que da origen al que se efectúa actualmente.

Por otro lado, según refieren los entrevistados, una de las condiciones que se les imponía a los promotores y a los maestros bilingües era continuar con sus estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. La mayoría había cursado sólo la primaria, casi todos los profesores entraron al servicio a los 16 años, otros aún más jóvenes, a los catorce. La profesora entrevistada señala que en el caso de las mujeres era más difícil, *“éramos muy pocas, a las mujeres nos buscaron en las comunidades, a las que teníamos sexto año de primaria, porque era muy difícil encontrar jovencitas que tuvieran ese requisito”*.

La formación que daba el INI desapareció en 1971, al igual que el grado preparatorio cuando se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que se convertirá después en Dirección General de Educación Indígena, ya como parte de la SEP.

1.7 La Dirección General de Educación Indígena de la SEP: la educación bilingüe-bicultural y la educación intercultural bilingüe.

La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) realizó varias acciones, en primer lugar separó al personal docente del INI, maestros y promotores bilingües, y creó en cada región, una Dirección Regional que se encargó de los servicios educativos hacia la población indígena. (Torres, 1991: 48)

En Michoacán se establecieron tres Direcciones Regionales de Educación Extraescolar: una en Cherán, para la población de la Meseta P'urhépecha; otra en Coahuayana, para los habitantes de la Costa; y otra en Pátzcuaro, para los pobladores de la zona del lago.

El trabajo que realizaba la nueva dirección consistía en desarrollar programas de educación básica, tomando como instrumento principal para la enseñanza el idioma materno, pero como propósito fundamental nuevamente la castellanización.

Los profesores en servicio, durante esta dirección, lograron avances importantes. Uno de ellos fue que tomaron bajo su responsabilidad las escuelas que se encontraban dentro de comunidades indígenas, tanto las unitarias como las de organización completa. De esta manera, se pretendía que promotores y maestros dieran servicio educativo en los seis años de primaria y no sólo en los dos años iniciales, además del nivel preescolar.

Las plazas de los profesores cambiaron, dejaron de ser compensatorias y se convirtieron en supernumerarias, asimismo, tuvieron acceso al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con todos los derechos y prestaciones que se daba al magisterio nacional. (Torres, 1991: 48)

A pesar de haber logrado la responsabilidad de las escuelas primarias, no se logró el acceso en la toma de decisiones sobre la educación, el método siguió siendo el mismo, los materiales se basaban en las cartillas, aunque para la enseñanza del castellano ya se

utilizaba la lengua indígena, en Michoacán, las cartillas que se diseñaron fueron **Juchari Uandájuecha** (Nuestro idioma) y **Ji Jorenguariaaka kastanapu** (Aprenderé español), también eran utilizados los libros de texto gratuitos que estaban diseñados para la población no indígena del país.



El Trigo

Ha llegado el tiempo de cortar el trigo.
niwasi naxee pax nixi xaxisi
 Hoy es sábado y acompaño a mi papá al campo.
niw naxiwechi to i naxee naxi waguini
 El trigo se corta con la hoz.
niw naxi wabi wamawaxiwechi
 Mi mamá y mi hermana no pueden cortar el trigo.
juchari xaxi to juchari, paxeechi naxi wabi nixi nixi
 Ellas preparan cabrosas gorditas de trigo.
niw naxi wabi nixi nixi nixi
 El pan también se hace del trigo.
niw naxi wabi nixi nixi nixi

-20-

gra gre gní gro gru



Gracia

Gracia es una niña de cuatro años.
graxi paxiwechi niw naxi wabi nixi nixi nixi
 Gracia aún no puede ir a la escuela.
graxi naxi wabi nixi nixi nixi
 Se le dificulta mucho decir las palabras:
niw naxi wabi nixi nixi nixi
graxi, grey, grillo, grovor, y graxia.
niw naxi wabi nixi nixi nixi
 Cuando las hermanas de Gracia se van a la escuela, ella
 se queda muy triste.
niw naxi wabi nixi nixi nixi
 Gracia juega con Gracielea.
graxi niw naxi wabi nixi nixi nixi

-21-

**CARTILLA DE INTRODUCCION
 AL ESPAÑOL**

S. E. P.

DIRECCION GENERAL DE ALFABETIZACION Y EDUCACION LAJETA
 Campaña de Alfabetización para Tarasca Michoacán
 Cuernavaca Toluca Querétaro Michoacán

Aprenderé Español

II

1957-58

1977-78

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

En los años setentas comenzó a haber un cambio en la política dirigida a este sector, buscada por los propios maestros bilingües. Son dos acontecimientos los que promueven ese cambio: el Primer Congreso de Pueblos Indígenas de Pátzcuaro y Janitzio, Michoacán realizado en 1974 y la formación de la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) en 1977²⁷.

Los asistentes a ese primer congreso manifestaron la situación en que vivían sus comunidades, sus problemas y sus necesidades, así como la condición de marginación y explotación en que se encontraban. El resultado de este congreso fue un documento llamado *LA CARTA DE PÁTZCUARO*. En este documento se solicita, en la parte destinada a la educación, "desde la oficialización de las lenguas indígenas y del incremento del personal, de servicios educativos, una educación bilingüe bicultural, hasta la dirección de todas las instituciones educativas y de acción indigenista por los propios indígenas" (Torres, 1991: 52)

Por otro lado, la recién formada ANPIBAC realizó un Primer Seminario en 1979, de la cual se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1) La educación escolar y la castellanización, en sí mismas, no constituyen medios para lograr la "movilidad social".

2) La escuela representa el "primer aparato ideológico al servicio del Estado, que disfraza el papel de la educación en la formación de mano de obra calificada para la producción material e intelectual indispensable al sistema.

3) Ante la situación laboral, determinada por el hecho de que los maestros bilingües han sido "preparados para trabajar en función de los intereses del Estado, y no de las comunidades", se plantean nuevas estrategias para la defensa de los grupos étnicos y se considera necesario "definir acciones concretas para lograr la identificación étnica", así como clarificar sus aspiraciones socioeconómicas y políticas. "en tanto grupo étnico y como clase social oprimida y explotada"

4) Pese a su posición de intermediarios entre los intereses de la sociedad nacional y los grupos étnicos, los miembros de la ANPIBAC consideran posible contribuir al logro de una educación que satisfaga los intereses de los grupos indios, aprovechando las coyunturas institucionales, dada la "preocupación del Estado por atender los problemas inherentes a la situación colonial en que viven". (ANPIBAC, 1980:41)

²⁷ Ambos acontecimientos fueron auspiciados por instituciones oficiales, el primero por la CNC y el INI, el segundo por el IEPES del PRI, la SEP y el INI, es sabido que dentro del discurso priista se encontraba también el discurso indigenista, mismo que se usaba para la obtención de votos a cambio de la promesa de mejores condiciones de vida o de una mejor educación.

Estos dos acontecimientos, como se dijo antes, serán significativos para los cambios que se darán a fines de la década de los setenta y a principios de los ochenta en la educación para el medio indígena, gracias a estas movilizaciones se plantea un nuevo modelo educativo: la educación bilingüe-bicultural.

1.7.1 La Educación bilingüe-bicultural.

Un año antes del Primer Seminario se había creado la actual dirección General de Educación Indígena (DGEI) como parte de la subsecretaría de Educación Básica, pero es hasta 1983 cuando los indígenas adquieren la posibilidad de dirigir esta dependencia.

El cambio que constituyó el que los propios indígenas dirigieran su educación se hizo evidente, se diseñó un nuevo modelo educativo llamado bilingüe-bicultural, formulado por las propias organizaciones indígenas.

En este modelo se intentó, originalmente “dar una respuesta alternativa integral” (SNTE, 1994: 4) a la educación destinada a este sector, se proponía un cambio tanto en la DGEI como en los contenidos y en las estrategias didácticas. Se consideraba que el modelo bilingüe desarrollado para lograr la castellanización sólo había logrado la aculturación de las comunidades, por tal razón definen lo que para ellos significa una educación bilingüe bicultural:

Es aquella que instrumentada por los propios indígenas servirá para la formación y desarrollo del hombre y de la comunidad, dentro de un sistema cultural propio, con base en sus conceptos del mundo y de la vida y sirviendo siempre, en última instancia, a la adquisición de la conciencia de una sociedad que respete la naturaleza y el hombre, que asegure la existencia de la familia y la comunidad, que asegure los intereses del grupo sobre los del individuo, que busque en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual (Gabriel, 1981: 179)

Bilingüe por el hecho de que contemplará de la misma forma que en el caso del castellano, la enseñanza de la lectura, la escritura y la estructura lingüística gramatical de las lenguas indígenas; la enseñanza, reforzamiento y desarrollo de las lenguas vernáculas donde se habla y en las comunidades donde se ha perdido. Bicultural, porque se enseñará en primer término la filosofía y objetivos de los indígenas, su cultura y valores científicos, utilizando de preferencia la metodología que ha permitido a los indígenas sobrevivir a los embates de la colonización y al proceso “civilizatorio”. Sobre esta base se enseñarán los valores filosóficos de otras culturas, los objetivos, conocimientos y tecnologías que favorezcan el desarrollo del hombre, la sociedad y la naturaleza, así como aprovechar la metodología y las formas de evaluación que sin atentar contra la cultura indígena, mejoren el proceso y la calidad educativa. (ANPIBAC, 1980: 235)

Sin embargo, lo anterior significaba para el gobierno una inversión económica importante que llevaría a una capacitación distinta del personal docente y a un cambio total en los planes y programas de estudio que se destinaban a este sector; significaba también que se diseñarían nuevos libros de texto gratuitos no sólo para lograr la alfabetización, sino para que se abordara de manera eficaz los contenidos de estudio programados para las diferentes áreas del conocimiento.

La respuesta de la SEP fue negativa, se instruyó a la DGEI para que “elaborara un currículum genérico para la educación rural y se ajustara a las reales atribuciones en términos de adecuación lingüística e incorporación de algunos contenidos, que a partir de entonces se han denominado étnicos” (SNTE, 1994: 4)

Los ajustes que se hicieron dieron como resultado que, a partir de entonces, se elaboraran libros de texto dirigidos a niños y maestros, sin embargo, de acuerdo a una de las profesoras entrevistadas,

... no hay un programa oficial para el medio indígena, lo único que hemos llegado a tener son libros para la lectura y la escritura. Ahora hay textos para tercero y cuarto grados, pero es prácticamente la materia de lengua indígena como lengua escrita, todavía no llegamos siquiera a la gramática. Lo que se da en las escuelas es la alfabetización en lengua indígena y sólo en algunos casos, no en todos”²⁸.

Otro profesor coincide: *“no hay libros de texto en p'urhépecha, no hay programas educativos ni apoyos didácticos para el profesor”²⁹.*

No se tomó en cuenta la propuesta presentada ante la SEP; se siguió con los mismos programas nacionales de educación básica, atrás quedó la perspectiva indígena y todo el enfoque bicultural que se proponía. De tal forma que lo “bilingüe-bicultural” quedó a iniciativa del propio maestro. Algunos prefirieron seguir como estaban, otros comenzaron a trabajar tratando de seguir el modelo bilingüe-bicultural, partiendo de lengua materna como idioma para el aprendizaje.

Quienes siguieron el nuevo modelo se enfrentaron a otros problemas, las comunidades indígenas no estuvieron de acuerdo, querían que sus hijos aprendieran el español y rechazaban la educación bilingüe. El estigma por ser indio los había llevado a una

²⁸ Entrevista con la profesora María de la Luz Valentínez.

²⁹ Profesor Magdaleno Campos Juárez.

devaluación de su propia identidad, la escuela les había propuesto durante treinta años que era mejor dejar de ser indio, es decir, dejar la lengua, el vestido y las costumbres, y convertirse en mestizo, esa era la manera en que podían dejar de ser rechazados y, al mismo tiempo, podían dejar de sentirse ajenos a la cultura nacional. “Esta actitud refleja el grado de penetración logrado por la escuela como agencia de castellanización (...) y del papel de la educación escolarizada como medio para despojarse de la identidad indígena en un mundo donde cada vez resulta más difícil sostener la vida comunitaria” (Acevedo, 1997: 200)

Los resultados del modelo bilingüe-bicultural no fueron los que se esperaban, debido a que no se realizó sobre la base de la propuesta de los grupos indígenas, sino una vez más, de acuerdo a las concepciones de los gobiernos federales. Para ellos, el problema se resolvía con la introducción de algunos contenidos de especificidad étnica, sin embargo, eso no ha sido suficiente, es necesario que se tome en cuenta las particularidades de la cosmovisión india, la filosofía, los valores y los conocimientos que han construido a lo largo de siglos de existencia; asimismo, las relaciones particulares que se establecen entre maestros, padres de familia y alumnos, la forma en que estas relaciones se articulan para construir nuevos conocimientos en los niños se hacen necesarios en un modelo de este tipo. No es cuestión de agregar, sino de articular, y en esta articulación no sólo habrá contenidos, sino que habrán de desarrollarse estrategias educativas que lleven a una práctica pedagógica distinta en la que la revaloración de la identidad será un factor indispensable.

A pesar de plantear como suyo este modelo, la SEP no ofreció una formación distinta a los profesores, éstos siguieron capacitándose mediante el llamado “*Curso de Inducción a la docencia*”, lo cual no modificó en nada la práctica educativa inicial de los nuevos docentes.

En Michoacán, durante el ciclo escolar 1975-1976, se realizó un proyecto de formación de docentes en el Internado para Jóvenes Indígenas de Paracho³⁰. Este proyecto dio formación inicial a maestros para el medio indígena. Se convocaron jóvenes de diferentes edades y con diferentes estudios, primaria o secundaria. Al igual que con los jóvenes capacitados por

³⁰ Ahora llamado Centro de Integración Social.

el INI, la preparación fue la misma para todos, aunque uno de los profesores formados en este lugar indica³¹:

No sé si fue un proyecto estatal o nacional, lo que sí puedo decir es que fuimos la primera generación en educación indígena que tuvimos más preparación inicial, porque a nosotros nos daban todas las líneas que dan en una normal primaria: Técnicas pedagógicas, técnicas de investigación documental, de investigación a la comunidad, didáctica general, didáctica especial.

Después de un año, los estudiantes ingresaron al servicio educativo. Sin embargo, como todos los proyectos michoacanos, éste sólo permaneció durante ese ciclo escolar, los estudiantes adquirieron el compromiso de seguir estudiando, a los que tenían sólo la primaria se les entregaron calificaciones del primer grado de secundaria y a los otros del primer año de educación normal.

El maestro entrevistado considera que, si bien el curso en el que participó tuvo una duración mayor al que venían recibiendo los futuros maestros indígenas, no fue suficiente, *"hizo falta mayor preparación, pero fue mejor que el que realizaron los compañeros que tuvieron una capacitación de tres meses"*.

Con el modelo bilingüe-bicultural la formación de los profesores no cambió, siguieron preparándose mediante el *Curso de inducción a la docencia*, a pesar de que, para llevar a cabo este modelo, se requerían nuevas competencias pedagógicas.

Después de casi veinte años, pudo observarse, nuevamente, que tal modelo no respondía a las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y que era necesario desarrollar otro, el llamado *Intercultural-bilingüe*.

1.7.2 La educación intercultural bilingüe.

Antes de entrar al análisis de este modelo y la forma en que ha sido desarrollado nuestro país, es necesario hacer una exploración de las causas sociales por las que surge.

Como ya se mencionó, desde la década de los setenta se ha desarrollado una movilización de los grupos indígenas en el país, misma que se relaciona con la que han llevado a cabo las

³¹ Entrevista realizada al profesor José Manuel Torres Marcos, docente de la Escuela Normal Indígena de Michoacán, el 22 de mayo de 2001.

poblaciones aborígenes en todo el mundo y que se ha traducido en demandas específicas para terminar con las prácticas de racismo y asimilación de las que han sido víctimas.

En 1989 en la LXXVI Reunión de la conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se adoptó un acuerdo llamado *Convenio Sobre Pueblos Indígenas y Tribales*, conocido mejor como *Convenio 169 de la OIT*, y que es firmado por México en 1990.

Este convenio indica que deberá aplicarse:

- a) a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial;
- b) a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (PRD, 1998: 51)

El principal compromiso que adquirieron los países firmantes fue construir un nuevo marco jurídico nacional, mismo que permitiría desarrollar acciones para proteger los derechos de los pueblos y garantizar el respeto a su integridad, pero al mismo tiempo, a permitir que estos pueblos tuvieran el derecho a decidir sobre su propia forma de vida. Así, las acciones que se proponen se relacionan con aspectos como la tenencia de la tierra; la contratación y las condiciones de empleo; la artesanía y las industrias rurales; la seguridad social y la salud; la educación y los medios de comunicación, y la administración de los programas estatales dirigidos a estos pueblos.

En el rubro educativo, señalado en el artículo veintisiete, se expresa que:

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta

con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (Ibid: 55-56)

La firma del convenio comprometía a México a realizar varios cambios en materia legal, pero también a realizar diversas acciones en pro de los pueblos indígenas establecidos en México, no sucedió así, en el gobierno que entonces encabezaba Carlos Salinas de Gortari los pueblos indígenas fueron olvidados y aunque en 1992 se hicieron modificaciones al artículo 4º Constitucional, en el que se reconoce que el país tiene “una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas” no hubo una reglamentación al mismo ni leyes con las cuales llevar a cabo los compromisos adquiridos³².

En materia educativa los indígenas ni siquiera son mencionados, en la reforma realizada durante este sexenio, llamada “Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa”, no hay una referencia particular a la diversidad lingüística y cultural del país, solamente hay una orientación hacia “el diseño de contenidos regionales y su adecuada inclusión en los planes de estudio (...) que deberán asegurar que los estudiantes adquieran un mejor conocimiento de la historia y la geografía, y la diversidad ecológica, las costumbres y las tradiciones del estado correspondiente” (SNTE, 1994: 11). Los objetivos de la “modernización educativa” se enfocaron más a cumplir con las recomendaciones del Banco Mundial que a los compromisos firmados con la OIT³³.

Si bien el aspecto internacional ha sido un factor importante, aunque no llevado a cabo por el gobierno mexicano para conformar un nuevo marco jurídico en las naciones con población indígena, no debe olvidarse la participación y movilización de los propios indígenas en la búsqueda por el cumplimiento a sus demandas.

³² Es necesario aclarar que en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari los cambios que se realizaron a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos fueron en el artículo cuarto, posteriormente, en el año 2001, ya en el sexenio de Vicente Fox Quesada, los cambios a este artículo fueron derogados, pero hubo a su vez cambios en el artículo segundo, los cuales incluyen la cuestión de la composición pluricultural del país y se modificó. Desde el 2001, el artículo segundo dice, en su primer párrafo, lo siguiente: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originariamente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2002: 8)

³³ Basada en un artículo de Patricia Medina Melgarejo (1996), Rosa Nidia Buenfil (2000) va haciendo una comparación de las políticas educativas en México y las recomendaciones del Banco mundial en el mismo rubro, encontrando que el Acuerdo para la Modernización Educativa es “casi una traducción literal” de las recomendaciones internacionales.

En México, desde 1994, la participación indígena ha tomado un rumbo particular, el movimiento generado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) no sólo hizo que el mundo volteara la mirada hacia este sector olvidado, sino que provocó que los propios indígenas comenzaran a revalorar su identidad y a exigir una nueva relación con el gobierno para participar directamente en todo lo que atañe la vida de sus pueblos. El EZLN y diferentes organizaciones indígenas participaron en las negociaciones de paz que se llevaron a cabo en 1996, dos años después de haber comenzado el conflicto armado en Chiapas.

Las demandas indígenas fueron materializadas en Los Acuerdos de San Andrés, convenio firmado por el gobierno federal y el EZLN y que el primero se comprometió a cumplir.

Estos acuerdos señalan responsabilidades en ocho áreas que atañen la vida de los pueblos: Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución Mexicana; Ampliar participación y representación políticas; Garantizar acceso pleno a la justicia; Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas; Asegurar educación y capacitación; Garantizar la satisfacción de las necesidades básicas; Impulsar la producción y el empleo, y Proteger a los indígenas migrantes.

En la cuestión educativa, Los acuerdos de San Andrés señalan:

El Estado debe asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades, que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de sus bienes; y capacitación que eleve la capacidad de gestión de las comunidades. El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación. (PRD, 1998: 34)

Como puede verse, que el gobierno federal haya decidido hacer una reforma al modelo educativo destinado a la población indígena tiene que ver, por un lado, con una reclamo internacional que exige la pronta solución al conflicto en Chiapas, pero sobre todo, a una importante movilización indígena que busca nuevas formas educativas para sus propios pueblos.

En 1996, la SEP reconoce que después de haber realizado un diagnóstico de la situación educativa en el sector indígena, se encontró que había un bajo aprovechamiento y rendimiento de los estudiantes; que los modelos utilizados eran poco pertinentes; que los profesores tenían una mala formación; que en la población no indígena existía un racismo manifiesto o encubierto y que el apoyo a los servicios educativos indígenas era insuficiente. (Viveros, 2000: 195)

Sobre la base de estos resultados se comenzó a proyectar un nuevo modelo educativo en el cual se planteó “superar los enfoques homogeneizadores y evitar que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertenencia, integrando respuestas educativas diferentes y significativas” (Ibid: 199)

El programa intercultural bilingüe de la SEP se propone establecer un marco normativo nacional, para ello ha diseñado *Los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. Estos lineamientos se basan en 42 principios que pretenden orientar la educación inicial y básica³⁴, así como una serie de normas y criterios: “La educación intercultural bilingüe en general, la acción educativa en particular, y el *deber ser* que ha de asumir el colectivo escolar” (Ibid: 203)

Se plantea en este modelo impulsar la innovación pedagógica, el diseño de planes y programas de estudio, el uso de materiales educativos “atendiendo a la cultura comunitaria [...] para favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (SEP, 1999: 11)

A pesar de estos planteamientos, los maestros que trabajan en este medio critican fuertemente la forma en que este modelo se ha desarrollado en la práctica:

De nombre sí da la impresión de que es un gran proyecto, son estrategias políticas que el gobierno implementa. Cuando se dice “intercultural bilingüe” parece ser un campo muy productivo (...) la práctica es la que choca con ese título. La práctica es la misma porque son los mismos programas los que se implementan en todo el país, lo “intercultural bilingüe” lo pone el gobierno para decir que sí está haciendo algo por los indígenas (...) es sólo un membrete como los que se han dado antes: “maestros

³⁴ Aunque la secundaria también es parte de la educación básica, los lineamientos de la SEP no toma en cuenta a este nivel.

bilingües” o “educación bilingüe-bicultural”. Si realmente fuera intercultural, la escuela debería ser un promotor para que el alumno pudiera conocer las otras culturas y valorar la suya, sin que una esté más alto que la otra, en una condición de equidad e igualdad, pero esto no es así.³⁵

Como otros modelos diseñados por las autoridades a lo largo de los años, éste también se encuentra sólo en el discurso, la práctica es muy diferente a lo que se declara de manera oficial. Como señalan los profesores, no hay programas ni libros de texto, tampoco hay una formación que proporcione a los profesores las herramientas que necesitan para llevar a cabo una educación de este tipo.

Los *Cursos de Inducción a la Docencia* que se ofrecen actualmente, bajo la Dirección de Educación Indígena de la SEP, tienen una duración de 180 días, en ellos se pretende capacitar al futuro docente en el manejo de técnicas didácticas, elaboración de materiales y el conocimiento del niño indígena, tomando como base los *Lineamientos generales de la educación intercultural bilingüe*. Es, en términos generales, una capacitación instrumental, mecánica, que descuida en mucho la formación teórica y deja de lado aspectos tan importantes como el conocimiento del currículum de educación básica y los contenidos vinculados a la cultura; el desarrollo de la lengua materna y la construcción de la identidad. Difícilmente, mediante este curso, podrán lograrse las innovaciones pedagógicas que se pretenden en tales *Lineamientos*.

En la Memoria de la SEP de 1995-2000, se reconoce lo siguiente sobre la formación que se da a los profesores bilingües:

- La formación que han recibido no siempre se ha vinculado con los problemas que enfrentan en su práctica profesional.
- Les falta mayores elementos para participar de manera pertinente en la reorientación, planeación y diseño de proyectos escolares alternativos.
- No cuentan con los elementos suficientes para reflexionar sobre su práctica, y conocer su realidad e identificar problemas de enseñanza y de aprendizaje que les permita recrear y reconstruir el currículum, acordes con la realidad cultural y lingüística de los grupos étnicos.
- Poseen diferentes niveles de dominio de los contenidos con respecto a los campos del conocimiento, así como distintas necesidades y expectativas de superación académica.

³⁵ Entrevista con el profesor José Manuel Torres Marcos. 22 de mayo de 2001.

Se acepta que la formación que se ha dado a los maestros para este sector ha sido sumamente deficiente, hay un reconocimiento de los problemas que éstos tienen ante su práctica educativa y se señala que es necesario que desarrollen competencias básicas (ver cuadro IV) en su saber y en su hacer dentro del aula.

Sin embargo, no hay modificaciones hacia el tipo de formación para el magisterio bilingüe, la propuesta que se hace, para lograr esas competencias, es modificar los cursos de inducción hacia el enfoque intercultural e introducir materiales como videos y cuadernos de actividades, nuevamente se subraya la capacitación instrumental. Habría que preguntar si eso es lo que realmente se necesita para alcanzar una educación intercultural bilingüe.

| Competencias de la práctica docente en el medio indígena según la SEP ³⁶ | |
|---|---|
| • | Promover el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español en las diferentes actividades de aprendizaje, considerando a éstas, tanto objeto de estudio como medio de comunicación. |
| • | Definir objetivos de aprendizaje, congruentes con las características, necesidades y demandas de sus alumnos, así como con los fines educativos nacionales, y los planteados para la educación indígena. |
| • | Seleccionar e incorporar saberes de las culturas local, regional y nacional como parte de los contenidos escolares, además de promover la adquisición de hábitos y valores de origen indígena y de la cultura nacional. |
| • | Adoptar y aplicar propuestas didácticas que respondan a los requerimientos educativos básicos de aprendizaje de los educandos. |
| • | Elaborar y usar materiales educativos congruentes con los propósitos y contenidos educativos, y pertinentes con respecto a las características de sus alumnos. |
| • | Plantear experiencias de aprendizaje que favorezcan la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades útiles para la vida presente y futura de los educandos. |
| • | Integrar alternativas para dinamizar la vida escolar y el desarrollo comunitario, así como elaborar y poner en marcha en un ejercicio cooperativo el proyecto educativo para su escuela. |

CUADRO IV

Como señala García Castaño (1997), la educación intercultural nos lleva a una nueva forma de concebir la realidad, no desde aquella concepción que pretende una homogeneidad y una uniformidad, estereotipando modos de vida y formas de organización, sino desde otra

³⁶ Tomado de Viveros. 2000: 206

perspectiva, aquella que la mira desde el tipo de relaciones sociales que se construyen dentro de una misma cultura y de los vínculos que se establecen con el exterior. Una educación intercultural necesita de un verdadero compromiso y no sólo del diseño de un modelo que se queda en el discurso

Viéndola de esta manera, la educación intercultural demanda una reorganización del sistema educativo y, particularmente, de la Dirección General de Educación Indígena para que permita a los maestros incidir realmente en la formación de los jóvenes.

Se requieren también planes y programas de estudio que respondan a las necesidades educativas de las poblaciones indígenas del país, libros de texto para todos los grados y todas las áreas de conocimiento, recursos suficientes para materiales didácticos y mejoramiento de las escuelas. Una propuesta que hace la Escuela Normal Indígena de Michoacán es comenzar a cambiar el tipo de capacitación que se proporciona a los profesores por una más profesional que le permita, al futuro maestro, obtener los elementos teórico metodológicos que requiere para su práctica pedagógica.

Para las autoridades de la SEP la respuesta a la formación de maestros sigue siendo, hasta ahora, continuar con los *Cursos de inducción a la docencia*. Para los profesores indígenas de Michoacán es crear una Escuela Normal que prepare maestros con un nuevo perfil y que logre desarrollar esas competencias básicas necesarias para la atención a los niños indígenas, pero además, lograr “un sueño que siempre hemos buscado: una educación de acuerdo a lo que somos y a lo que pensamos³⁷”

³⁷ Entrevista con la profesora Guadalupe Jiménez Ventura realizada el 22 de mayo de 2001.

CAPÍTULO SEGUNDO

La Escuela Normal Indígena de Michoacán: su historia.

La historia de la Escuela Normal Indígena de Michoacán no puede hacerse de manera aislada, diversos factores se fueron articulando hasta permitir su existencia, si bien su historia comienza como el resultado de la política educativa que sobre estos pueblos se dirigió durante todo el siglo XX, y que hizo que el rezago educativo fuera uno de los problemas más graves de sus comunidades, no se deben descuidar las causas sociales y políticas actuales que permitieron que esta escuela pudiera crearse y situarse como una propuesta de formación frente a las ya instituidas.

En el capítulo anterior se hizo un recorrido histórico sobre la política educativa dirigida a este sector, desde última etapa de Porfirio Díaz hasta el establecimiento del modelo educativo Intercultural Bilingüe. El objetivo de este primer capítulo fue ubicar los procesos que jugaron para que fuera prevaleciendo una política de integración-exclusión y de asistencialismo por parte del Estado hacia la población indígena del país, y cómo esta política fue configurando en el imaginario social una imagen particular de la cuestión indígena que ha hegemonizado aun hasta nuestros días, en el marco de profundas luchas y disputas que han impactado en las diversas esferas de la vida social, política, cultural y educativa, provocando con ello, una desvaloración en la identidad de estos pueblos y una negación hacia su cultura.

Asimismo, se pudo ver que la forma en que los maestros bilingües fueron formados, provocó que se convirtieran en uno de los instrumentos principales del gobierno mexicano para lograr la incorporación del indio a la sociedad mestiza y en los intermediarios directos para transmitir los intereses del Estado.

El presente capítulo se centrará más en la historia de la Escuela Normal Indígena de Michoacán, en los diversos factores sociales que se articulan y que permiten que esta escuela se establezca como una opción de educación superior para los jóvenes, pero

también como una forma de conseguir un cambio educativo en el nivel preescolar y primario de educación básica.

Se pretende analizar, en ese sentido, los aspectos problemáticos que se fueron dando a la luz de la construcción de propuesta curricular, así como las negociaciones hechas por los profesores y las autoridades educativas, tanto federales como estatales, para lograr obtener una clave oficial para su funcionamiento y para el reconocimiento de los estudios de sus alumnos.

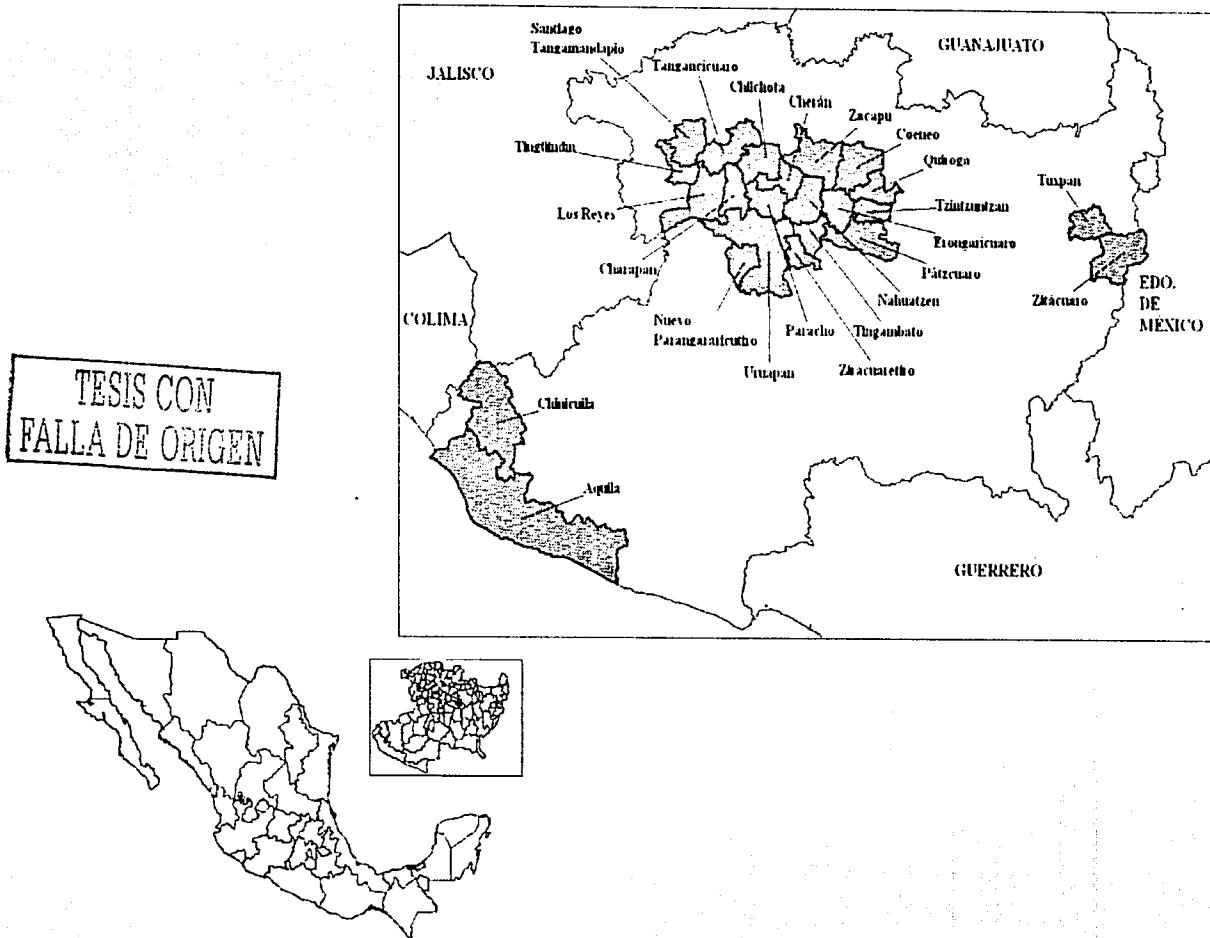
Antes de analizar las condiciones en las que se fue gestando este proyecto, será necesario presentar los datos más importantes de los cuatro pueblos indígenas que existen en el Estado de Michoacán, su ubicación geográfica, su población y su nivel educativo, de igual forma, se abordará la situación por la que atraviesa la educación en este sector. En el primer punto, los datos serán tomados tanto del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) como de la Dirección de Educación Indígena en el Estado (en adelante DGEI-M), así como de entrevistas realizadas a profesores de educación básica, a docentes y estudiantes de la Normal, jefes de sector y algunas autoridades educativas.

En referencia a los elementos que permiten la creación de esta escuela, el análisis se dirigirá hacia dos cuestiones principales: el movimiento indígena estatal y la actuación de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Posteriormente, en la parte en la que se reconstruye la historia de la Normal y la problemática que ha tenido para lograr su reconocimiento ante la SEP, nuevamente las entrevistas serán la base, pero también el registro de observaciones servirá para describir la vida cotidiana de esta escuela.

Finalmente, uno de los aspectos que se quiere resaltar en este capítulo es la dinámica que se estableció en la construcción del currículum y la discusión que los profesores tuvieron con diferentes instancias educativas para su autorización, las observaciones propias a un proceso único, del que fui testigo, servirán para ir analizando las posiciones de las diferentes instancias educativas que se involucraron para ello, al mismo tiempo, permitirá ir situando la emergencia de discursos que abren campos de significación para ubicar la cuestión indígena, en su relación y diferencia entre las diferentes posiciones de sujeto.

MAPA 1. UBICACIÓN DE LAS ZONAS INDÍGENAS DE MICHOACÁN



2.1 Los pueblos indígenas de Michoacán: ubicación geográfica, población, educación.

Según datos del INEGI, la población indígena de Michoacán alcanzó en el año 2000 un total de 121 mil 849 habitantes³⁸, mismos que representan el 3.5 % de la población total y que pertenecen a cuatro pueblos o etnias diferentes, distribuidas en tres regiones, como puede observarse en el siguiente mapa.

La población p'urhépecha constituye el 89.6 % de la población indígena del Estado con un total de 109 mil 361 habitantes, distribuidos en 24 municipios y cuatro sub regiones (ver cuadro V y mapa 2); la población nahua, tiene un 3.8 % con una población de 4 mil 706 habitantes, se distribuye en Aquila, el municipio más grande de la costa de michoacana y en Chinicuila, también municipio de la costa; las etnias mazahua y ñahñú³⁹ tienen el 4.1% de la población con un total de 5 mil 70 habitantes, estos dos pueblos indígenas se encuentran en cinco municipios cercanos al Estado de México. (INEGI, 2000)

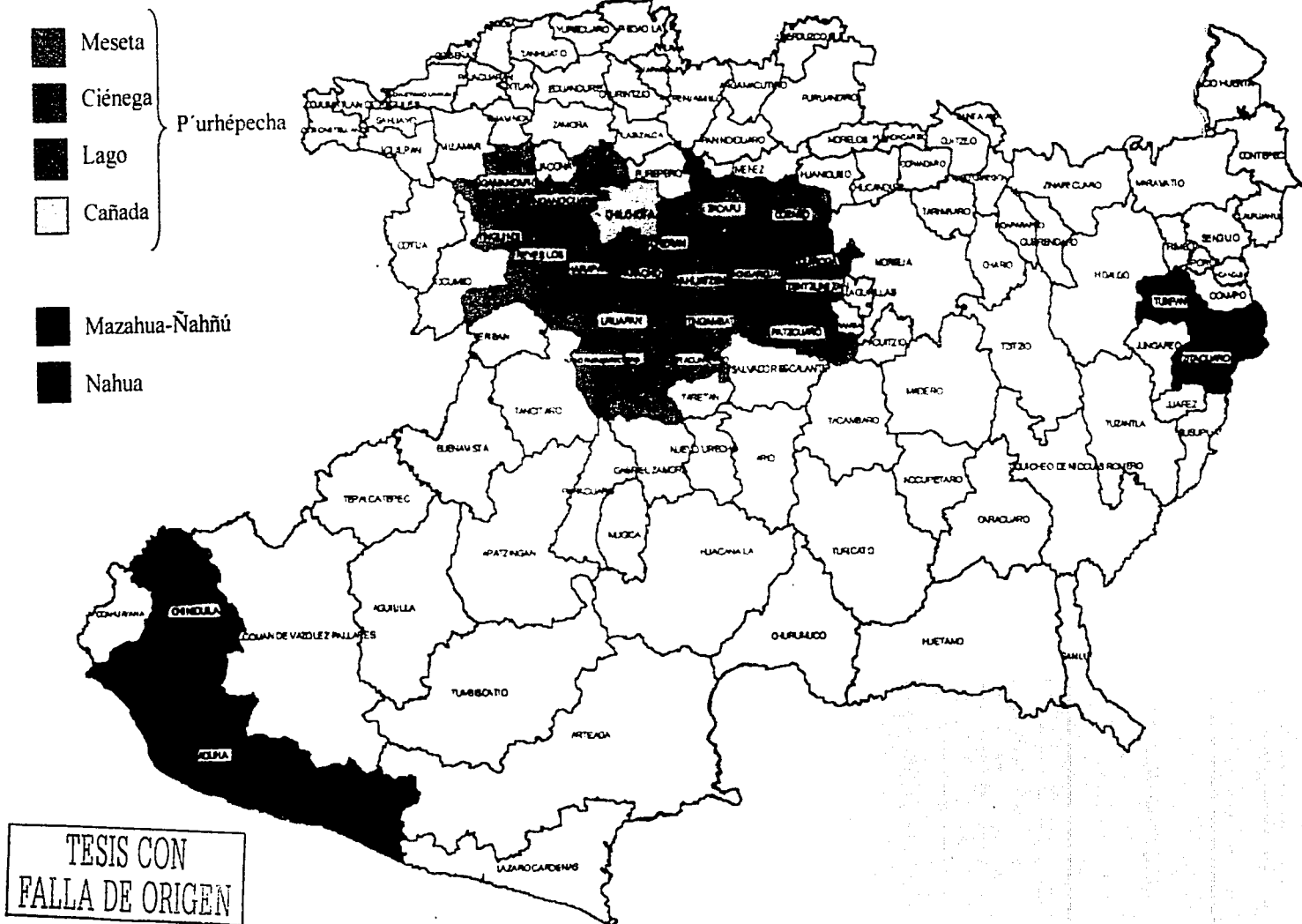
| CUADRO V. DISTRIBUCIÓN REGIONAL DE LOS GRUPOS INDÍGENAS EN MICHOACÁN ⁴⁰ | | |
|--|--------------|---|
| GRUPO INDÍGENA | REGIÓN | MUNICIPIOS |
| P'urhépecha 109,361 habitantes | Centro-Norte | Región Meseta: Charapan, Cherán, Los Reyes, Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro, Paracho, Peribán, Tancitaro, Tangamandapio, Uruapan y Ziracuaretiro. Región Cañada de los Once Pueblos: Chilchota y Tangancicuaro. Región Ciénega de Zacapu: Coenco y Zacapu. Región Lago: Erongaricuaro, Quiroga, Pátzcuaro, Salvador Escalante, Tingambato, Tinguindín y Tzintzuntzan. |
| Ñahñú- Mazahua 5,070 habitantes | Oriente | Hidalgo, Maravatío, Ocampo, Senguio, Zitácuaro |
| Nahua 4,706 habitantes | Costa | Aquila y Chinicuila |

³⁸ Tomando como indicador a los habitantes mayores de 5 años.

³⁹ Otomí es el nombre con el cual se les conoce, sin embargo, en adelante se les llamará "ñhanú", nombre con el que ellos se designan.

⁴⁰ Adaptado de www.ciesas.edu.mx. Perfiles indígenas en México.

MAPA 2. DISTRIBUCIÓN DE LAS REGIONES INDÍGENAS EN MICHOACÁN



En cuanto la situación educativa, los datos que proporciona el INEGI (1995) sobre el grado de escolaridad es el siguiente: de los habitantes mayores de 15 años, el 31% no tiene instrucción; el 30.5% tiene la primaria incompleta; el 12% alcanza el nivel primario y únicamente el 16.2% tiene una instrucción post-primaria. (INEGI:1995)

Si sumamos los porcentajes de quienes no tienen instrucción y quienes tienen la primaria incompleta nos da un 61.5% de la población con un grado de escolaridad muy bajo, lo cual indica que la situación educativa en el estado sigue siendo preocupante. Las condiciones económicas de estos pueblos, pero también el tipo de educación que se les brinda ha hecho que los niños abandonen la escuela sin haber terminado la instrucción básica.

Por su parte, la Dirección General de Educación Indígena en el Estado (DGEI-M) aporta los siguientes datos: esta dirección atiende a 171⁴¹ comunidades que se encuentran en 23 municipios, de los cuales 19 pertenecen al pueblo P'urhépecha, 2 al pueblo Nahua y 2 al los pueblos Mazahua y N̄hañú.

Tiene a su cargo 456 centros educativos⁴² repartidos de la siguiente manera: 116 pertenecen a educación inicial; 158, a educación preescolar; 181, a educación primaria; mientras que sólo existe una escuela para educación secundaria que se encuentra en el Centro de Integración Social (CIS) de Paracho. Llama la atención el servicio que se da en el nivel de secundaria, como se puede ver en el cuadro VI, sólo se encuentran laborando cuatro docentes que deben repartir su tiempo en tres grupos.

Los alumnos inscritos en educación básica en el ciclo escolar 2000-2001 fueron 38 mil 251; por su parte, los profesores que atienden a este sector sumaron un total de 1,684.

⁴¹ Este número no corresponde a la totalidad de comunidades indígenas en el Estado, según Torres (1991) son 236 comunidades, de tal forma que el subsistema atiende al 72.4%.

⁴² En el cuadro VI pueden verse los datos desde el ciclo escolar 1996-1997 hasta el 2000-2001.

| CUADRO VI. ESCUELAS, DOCENTES Y MATRÍCULA: CICLOS 1996-1997 A 2000-20001 | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|-----|------|----------------------|-----|------|--------------------|------|-------|--------------------------|----|-----|----------------------------|----|----|
| NIVEL EDUCATIVO | EDUCACIÓN INICIAL | | | EDUCACIÓN PREESCOLAR | | | EDUCACIÓN PRIMARIA | | | EDUCACIÓN PRIMARIA (CIS) | | | EDUCACIÓN SECUNDARIA (CIS) | | |
| | E | D | M | E | D | M | E | D | M | E | D | M | E | D | M |
| 1996-1997 | 78 | 92 | 1680 | 157 | 417 | 7752 | 174 | 975 | 21958 | 1 | 13 | 133 | 1 | 12 | 74 |
| 1997-1998 | 115 | 129 | 1700 | 160 | 424 | 7996 | 176 | 999 | 22399 | 1 | 12 | 192 | 1 | 4 | 55 |
| 1998-1999 | 115 | 124 | 1890 | 159 | 426 | 8168 | 179 | 1031 | 26295 | 1 | 17 | 239 | 1 | 4 | 5 |
| 1999-2000 | 116 | 129 | 2081 | 158 | 427 | 8219 | 178 | 1064 | 27469 | 1 | 11 | 214 | 1 | 4 | 39 |
| 2000-2001 | 116 | 131 | 2100 | 158 | 442 | 8273 | 181 | 1092 | 27622 | 1 | 15 | 212 | 1 | 4 | 44 |

CUADRO VI (DGEI-M, 2001)

CIS = Centro de Integración Social de Paracho. E = Escuelas D = Docentes M=Matrícula

En un diagnóstico realizado en 2001 por la Subsecretaría de Planeación de la SEP, para comprobar la viabilidad de la Normal, en la parte dedicada al perfil lingüístico de los pueblos indígenas⁴³, se indica que 73 comunidades conservan totalmente el idioma materno, en 53 se está extinguiendo y en 45 comunidades ya se ha perdido. En el cuadro VII se pueden ver estos datos por etnia.

| CUADRO VII. PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS SEGÚN SU PERFIL LINGÜÍSTICO | | | |
|---|-----------------------------------|--|--------------------------------------|
| PERMANENCIA DE LA LENGUA | COMUNIDADES DONDE AÚN SE CONSERVA | COMUNIDADES EN LAS QUE ESTÁ EN EXTINCIÓN | COMUNIDADES EN LAS QUE SE HA PERDIDO |
| P'URHÉPECHA | 50 | 27 | 32 |
| NAHUA | 14 | 15 | 8 |
| MAZAHUA | 9 | 7 | |
| ÑHAÑÚ | | 4 | 5 |
| TOTALES | 73 | 53 | 45 |

CUADRO VII (INEGI, 1995)

⁴³ Este perfil contempla sólo a las 171 comunidades que atiende la DGEI

La información anterior nos puede llevar a varias conclusiones, por un lado a determinar que la población indígena en el Estado es importante, aunque sólo abarca el 3.5 % de la población total, en números es de más de cien mil habitantes, esto solamente tomando como base a los hablantes del idioma indígena, sin embargo, sería importante tomar en cuenta otros criterios como la existencia del sistema de bienes comunales, tipo de tenencia de la tierra que data de la época de la colonia, en la cual las comunidades indígenas fueron dotadas de terrenos para su cultivo. Si se tomara en cuenta este criterio, la población aumentaría, pues en algunos casos esas comunidades ya perdieron el idioma, pero siguen teniendo la propiedad comunal.

En cuanto a los datos educativos, se puede observar que, si bien, la educación básica en sus niveles de primaria y preescolar está cubierta en un 72%, este porcentaje no es igual en el nivel de secundaria, la cual sólo atiende a un mínimo de estudiantes. Asimismo, los centros educativos no son suficientes, y aunque se considera que hay un docente por cada 18 alumnos en preescolar y uno por cada 25 alumnos en primaria; en la práctica no es así, al visitar algunas de las escuelas de este sector pude darme cuenta de que los grupos, en el caso de las primarias, son muy numerosos, algunos de más de cuarenta niños, situación que dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje.

En general, la situación educativa del sector indígena no se refleja en los números ni en los porcentajes, éstos tienden a ser casi siempre benéficos hacia las instituciones oficiales. El problema de la educación en las comunidades indígenas puede conocerse a través de algunos estudios realizados como el de Ros Romero (1981), pero también a través de los propios docentes, quienes señalan los principales problemas a los que se enfrentan en su práctica diaria, como se verá a continuación.

2.2 La situación educativa en el sector indígena en Michoacán.

A pesar de la organización y movilización de los profesores indígenas del país por buscar nuevos modelos que respondieran a las necesidades educativas de estos pueblos, la realidad ha sido la misma desde hace varias décadas, los modelos “bilingüe bicultural” e “intercultural bilingüe” han existido sólo en el discurso oficial.

En Michoacán, mientras el modelo bilingüe bicultural se establecía entre las décadas de los setenta y los ochenta, la situación en las comunidades siguió siendo la misma, el sistema educativo continuó teniendo como características

... una preparación acelerada, abreviada y por tanto deficiente del personal docente, una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo, una política de plazas y destinos que obedece a criterios clientelares dictados por las cúpulas del sindicato de maestros oficialista y una creciente y conflictiva indefinición del papel del maestro dentro de la comunidad acogida (Dietz, 2001: 7)

Aunque el discurso cambió y ya no se hablaba de castellanización o de alfabetización, sino de un modelo en el que se desarrollarían dos lenguas y dos culturas, pocos maestros lo tomaron como suyo, sólo algunos tenían la preparación necesaria para poner en marcha dicho modelo, todos habían sido formados sobre la base de un patrón educativo que buscaba la integración del indio a la sociedad mexicana. Muchos de ellos, totalmente aculturizados, consideraban que las comunidades indígenas estaban atrasadas y que no era importante ni necesario hablar el idioma materno y mucho menos utilizarlo como lengua de enseñanza, los elementos culturales de los pueblos ni siquiera se abordaban en la práctica educativa. (Vargas, 1981)

El sistema oficial bilingüe bicultural tuvo problemas para llevarse a cabo en Michoacán, algunas comunidades se resistieron al modelo educativo, otras rechazaban totalmente a los maestros:

Ciertas comunidades, como San Jerónimo Purechécuaro, en las riberas del lago, y San Antonio Charapan, en la sierra, no habían aceptado la presencia de los maestros "indigenistas" ni la educación bilingüe impartida por ellos por considerar que, por el bajo índice de hablantes en lengua indígena, su uso en el proceso de enseñanza no era necesario o deseable; (...) en 1975 las comunidades de Santa Fe de la Laguna, San Andrés Ziróndaro y Cuanajo, situadas en la zona lacustre, demandaron la salida del personal bilingüe por su "irresponsabilidad en el trabajo, su mal comportamiento y su preparación deficiente, y en 1976 las autoridades de la comunidad de Janitzio expulsaron violentamente de la escuela a los maestros indigenistas por las mismas razones. (Vargas, 1981:154)

La irresponsabilidad de los docentes y los problemas que causaron en una comunidad es un tema tratado ampliamente por Ros Romero (1981), quien describe la forma en cómo éstos se convirtieron en un verdadero problema en una comunidad indígena de Michoacán, misma situación que no fue diferente en otras poblaciones. El ausentismo, el alcoholismo, la indiferencia con que realizaban su labor como docentes, la poca preocupación por

involucrarse en los problemas de la comunidad, así como una preparación totalmente deficiente, trajo como consecuencia el rechazo de la población hacia ellos.

Un maestro entrevistado durante la presente investigación, al recordar sus primeros años de servicio, refiere que en una comunidad en la que se tenía que quedar durante la semana, debido a que no había carretera y transporte, él y los otros profesores se dedicaban a jugar básquet-bol desde las dos de la tarde y hasta las ocho de la noche, después se iban al billar, regresaban ya muy tarde a la escuela, lugar donde dormían, algunas veces ebrios. Al preguntarle a qué hora preparaban sus clases respondió, *“algunos preparábamos clase a las seis de la mañana, pero otros, pues así nomás llegaban al salón”*⁴⁴. Hubo el caso de un profesor que después de una borrachera llegó muy tarde a clases, los alumnos ya lo estaban esperando, y al verlos comentó: *“ora sí, ya están aquí los niños, y ora qué les voy a enseñar”*. La risa que pueda causar la frase anterior se convierte en angustia cuando varios profesores comentan casos similares.

Una respuesta hacia el desempeño de estos docentes puede explicarse de dos formas: la primera de ellas es analizando las condiciones por las cuales llegaron al servicio educativo, la otra es examinando la manera en que se asignan las plazas dentro del sistema.

En el primero de los casos, es necesario tomar en cuenta que llegar a ser maestro en el sector indígena no es una consecuencia natural después de pensar, cavilar y decidir sobre un modo de vida, ser maestro en este sector es la única posibilidad que se tiene para de seguir estudiando.

La mayoría de quienes trabajan en el servicio educativo son hijos de campesinos, con problemas económicos muy serios, iniciarse en la docencia significa la posibilidad de obtener no sólo un ingreso fijo, sino también adquirir cierto estatus frente a los demás jóvenes de su comunidad.

Los profesores entran al servicio educativo alrededor de los 16 o 17 años, algunos incluso comenzaron a los 14, muchos de ellos terminaron la secundaria con grandes deficiencias,

⁴⁴ Es necesario señalar que este problema no es solamente de las comunidades indígenas, es una situación de común en muchas de las poblaciones rurales no indígenas de Michoacán, en la cual tanto niños como padres de familia se encuentran prácticamente indefensos ante algunos profesores que, aprovechándose de la lejanía de sus comunidades, faltan frecuentemente o llegan tarde a clase y sin haber preparado sus contenidos de aprendizaje.

otros solamente la primaria, con esta preparación recibieron un curso de tres meses, después se les asignó un grupo escolar. Casi ninguno de los que empiezan es de la comunidad asignada, por lo que casi siempre busca cambiarse a otra mejor ubicada o más cercana a la suya, esto provoca que la permanencia de los maestros en las poblaciones más alejadas no sea constante y, por lo tanto, que no haya continuidad en el trabajo docente.

La falta de arraigo a la comunidad asignada tiene relación con la manera en que se determinan las plazas en el sector educativo. La política que se sigue para ello es siempre la antigüedad en el servicio, nunca las necesidades de la población, así, los profesores con más años dentro del sistema tienen una mejor ubicación, ya sea cerca de su comunidad de origen o en alguna otra donde existan todos los servicios, de esta manera, las poblaciones más alejadas sufren siempre con los maestros más jóvenes e inexpertos, quienes comienzan pronto a solicitar su cambio dejando a las comunidades, muchas veces, ya avanzado el ciclo escolar.

Los problemas educativos en las zonas indígenas no han cambiado mucho con el modelo Intercultural Bilingüe, estos mismos problemas se siguen presentando. A partir de la primera mitad de la década de los noventa se instituyó esta nueva estrategia educativa, la cual no ha traído consigo una transformación en la educación, como se pretende en el discurso, la realidad, al menos en Michoacán, rebasa con mucho las buenas intenciones de esta propuesta.

Para algunos profesores no ha habido ningún cambio de fondo en los modelos educativos, señalan que de nombre “*parece un gran proyecto, pero la realidad es que es sólo un membrete*”.

En una entrevista realizada al profesor José González Zacarías, director de Educación Indígena en el Estado, éste señaló que el modelo es uno y la realidad es otra,

El modelo intercultural bilingüe es una visión de educación, pero tener una nueva visión no significa que ya se cambió todo, a la educación indígena en el estado le falta mucho. Llevar a cabo una educación indígena es una aspiración para nosotros. En este momento estamos llevando los planes nacionales, tal vez con alguna adaptación y utilizando algunos apoyos didácticos como los libros de texto, pero eso no quiere decir que estemos haciendo educación indígena, todavía nos falta. Hay profesores que negamos la propia lengua a pesar de que la dominamos, no queremos utilizarla ni siquiera como medio de comunicación.

Una educación indígena, para que la hubiera, primero deberíamos tener ya varios materiales, pero también que hubiera una conciencia en los propios profesores de que

tenemos que utilizar nuestra lengua, ahora la utilizamos de manera aislada y sólo como traducción, aquí lo que hace falta es construir un currículum para el nivel básico.

Como lo señala el profesor, cambiar la visión no significa que ya se cambió también la práctica, las necesidades de la educación en el medio indígena implican un nuevo diseño curricular, apoyos didácticos como libros de texto para todas las materias, pero, sobre todo, una revaloración de la identidad en los propios profesores que se traduzca en un mayor compromiso hacia la población y en una eficiente práctica educativa.

El problema de la pérdida de la identidad, según algunos docentes, comienza desde que el niño inicia su educación escolar, enseguida se transcribe parte de una entrevista con un profesor de la Normal en la que se describen los problemas por los que pasan los niños al llegar a la escuela⁴⁵:

Desde que llega a la escuela, desde allí comienza la enajenación del niño, porque desde allí ve que el español es la opción más correcta, que es la lengua dominante y que debe hablar español, a su lengua la minimiza y al español le da un valor más alto. Cuando este niño llega a la secundaria, la secundaria es más enajenación, porque finalmente ahí ni se toca en lo más mínimo lo que es la lengua y la cultura indígena, al contrario, vienen las "pedradas": al niño le dicen indio, le dicen guarachudo, le dicen incivilizado, le llaman de distintos títulos, y máxime si nada más existen dos o tres niños indígenas; esto hace que el niño rechace y rechace su cultura. Llega a preparatoria y peor tantito, el esquema político y educativo de México es precisamente eso, acabar con la lengua y la cultura, porque si ya has logrado llegar a la prepa, ya nada quieres saber de los tuyos, tu mente ya tiene totalmente otra visión que choca con tu comunidad, inclusive los jóvenes quieren cambiar a los de su familia, llegan a casa y dicen: "no mamá eso no se hace así, tiene que ser de esta manera", tratan de inculcar otras cosas a su misma gente, una cultura que su mamá y sus hermanos no tienen. Esa gran enajenación se refleja aquí, en esta Normal, es una lucha diaria, desde abajo, muy al fondo. Reforzar la identidad indígena es uno de los propósitos que tenemos, concientizar a los alumnos de los valores que tenemos hasta que el joven acepte que es necesario ese cambio.

Como puede verse, este profesor recorre todos los niveles educativos y en cada uno va observando algunos puntos interesantes, en primer lugar, el valor que se le da al español en relación con el idioma materno se refleja en la valoración que el niño va haciendo de sí mismo, en esta primera etapa de su educación aprenderá a comparar la forma de vida que tiene con la forma de vida que se le exige en la escuela, aprenderá también que su lengua le sirve sólo para comunicarse dentro del hogar y con los amigos, mientras que el español

⁴⁵ Entrevista realizada al profesor José Manuel Torres.

deberá usarlo para cosas “más importantes” como la escuela, al niño se le hace ver que su idioma no le sirve, como el español, para aprender lo que ésta le enseña.

La etiqueta es otro de los aspectos que el profesor introduce en esta explicación, al señalar al niño como “indio”, “guarachudo” o “incivilizado”, éste va internalizando aún más el rechazo hacia sí mismo y hacia los suyos. De acuerdo a Gilberto Giménez (1997), la identidad se va construyendo a partir de la presencia e intensidad de los polos que se van presentando a lo largo de la vida, es decir, dependiendo de los aspectos positivos y negativos que se van experimentando, a partir las relaciones con los demás, el niño irá construyendo su identidad.

Si se vive en un sistema desigual, la continua comparación con los otros configurará una percepción desvalorizada de sí mismo y de los suyos, así como una sobrevaloración de aquellos que sí hablan español y se comportan de manera diferente, la conducta de éstos es algo que constantemente estará tratando de imitar para ser aceptado por sus compañeros y por sus maestros, de tal suerte que, al llegar al nivel medio superior o superior, el sistema habrá cumplido cabalmente con lo proyectado y los jóvenes se sentirán incómodos frente a sus familias, pero también frente a la sociedad mestiza, tendrá que venir una transformación, una toma de conciencia sobre la importancia de ellos y de su cultura para que esto se logre cambiar.

El papel que ha desempeñado la escuela en ese sentido es más que obvia, en el sector indígena ha sido la responsable de esta desvalorización de la identidad, por su parte, el profesor, aunque el entrevistado no lo señala de manera explícita, ha contribuido de manera importante para ello, la formación que se les ha dado los ha convertido en agentes de aculturación y en intermediarios de los intereses hegemónicos.

Algunos de los profesores de la Normal afirman que en ellos hubo una transformación radical, una revaloración de su identidad y un cambio en su práctica educativa, hablan de un periodo en el que estaban de acuerdo en la castellanización porque ellos mismos eran víctimas de la discriminación, así lo indica una profesora entrevistada:

Yo antes sí estaba de acuerdo en ir y castellanizar para acabar con el p'urhépecha, y es que yo no sabía hablar español hasta los ocho años. En mi pueblo [Turicuaro] sólo había primero y segundo de primaria, cuando pasé a tercero tuve que ir a Nahuatzen, yo no sabía hablar español y no entendía nada. Los niños se me juntaban para molestarme y para oírme. Un maestro me rescató, me enseñó y logró que hablara

español (...). Mi papá me decía que tenía que aprender porque cuando llegaba una persona que hablaba español al pueblo la gente le corría, más las mujeres que eran las que nunca salían de ahí, les daba miedo que alguien les hablara en castellano y que tuvieran que contestar. Yo pensaba que el p'urhépecha sólo me servía para convivir en mi comunidad, pero para otras cosas no me servía para nada. Fue más o menos en los años 75 a 78 que los maestros comenzamos a despertar y vimos que era necesario que la lengua siguiera y se conservara, fuimos los maestros quienes lo conseguimos, no fue idea de la SEI¹⁶.

La forma en que fueron revalorándose a sí mismos varía en cada uno de los docentes, algunos señalan que el momento en que “despertaron” fue durante los años setenta y ochenta, años en que se lograron cambios importantes en la política educativa hacia este sector, pero aunado a ello, su formación profesional fue avanzando, siguieron estudiando y mejorándose profesionalmente, esto ayudó también a tener una mejor práctica educativa, además de que se fue configurando un nuevo tipo de sujeto docente, un sujeto híbrido, como lo señala Bargatzi (citado por Dietz, 2001:10): “un individuo que por su socialización familiar y comunal maneja los principales registros de la ‘cultura íntima local’ P’urhépecha, y que gracias a su formación magisterial ha tenido acceso a la ‘cultura regional de los *turhisicha*”¹⁷”. Ambos aspectos son retomados por este nuevo sujeto-docente-indígena para su práctica educativa, ya no se considera un agente aculturizador, sino un agente de cambio, con un proyecto educativo propio, pero siempre en los marcos institucionales.

Sin embargo, aunque en el Estado de Michoacán se ha ido conformando una gran conciencia étnica por parte de los profesores bilingües, esto no necesariamente se traduce en una educación distinta en el nivel básico, los mismos problemas señalados anteriormente pueden verse también ahora: la deficiente formación inicial de los docentes, la falta de material didáctico, la política de plazas y destinos sigue siendo la misma, y aunque ahora el sindicato ya no tiene un tinte oficialista en relación con la dirigencia nacional y con la Secretaría de Educación Pública, todavía las plazas se siguen asignando por antigüedad o por militancia sindical.

¹⁶ Entrevista con la profesora Hermilda Andrés Neri, 15 de noviembre del 2000. La profesora, además de ser docente de la Normal, ha realizado algunos de los libros de texto gratuitos en lengua p'urhépecha.

¹⁷ Para la población indígena, la forma de referirse a la población mestiza es mediante la palabra *turhisicha* o *turhisl*, que significa “la gente de afuera”, mientras que ellos, como población p'urhépecha, se denominan como “los auténticos hombres”.

Para la profesora María de la Luz Valentínez, jefe del Sector educativo de Cherán, todo es parte de un proceso, primero se tiene que dar esa conciencia étnica y después el cambio en la práctica educativa, para ella son varios los factores que impiden que los profesores se desenvuelvan mejor en su trabajo:

Estamos en el proceso de asumir lo que es la cultura y la identidad indígena y traducirlo a la educación, hay distintas formas de asumir y no todas van en el mismo punto, hay algunos que lo asumen con más responsabilidad, pero hay otros que sólo cumplen los programas generales porque es el material que tienen. Los diferentes modelos educativos no se han consolidado, hacen falta materiales específicos en las distintas áreas del conocimiento, no sólo en la del lenguaje. El paso de lo bicultural a lo intercultural aún no se ve en la práctica, hace falta también que todo aquél que se incorpore al magisterio indígena tenga una formación básica, es decir, haber estudiado en una Normal, antes no había las condiciones, pero ahora sí las hay.

La opinión de la maestra es la misma de otros profesores entrevistados, todos coinciden en que es necesario contar con una formación que sólo puede darse en una Escuela Normal, ellos mismos consideran que la preparación que tuvieron no fue la adecuada, no se puede permitir, dicen, eso de *“echando a perder se aprende”*. Todos afirman que su trabajo ha cambiado, pero esto ha sucedido porque se han seguido preparando y por la experiencia que ahora tienen, pero en lo que se logra todo eso, *“ya se causó problemas en los niños, inseguridad y miedo; ya se dejó mucho rezago, mucha represión, hubo deserción por culpa del maestro, hubo inseguridad en su trabajo, por ello la buena formación del maestro es indispensable”*⁴⁸.

Estas opiniones pueden escucharse no sólo de los docentes de la Normal, también de los profesores de educación básica, de jefes de sector, de dirigentes sindicales e incluso del director de Educación Indígena en el Estado, sin embargo, aquí tendríamos que preguntar ¿por qué la Escuela Normal Indígena de Michoacán aún no tiene el reconocimiento oficial de la SEP si todos los actores involucrados están de acuerdo en que es necesaria su existencia?

Para responder a la pregunta anterior es necesario reconstruir la historia, analizar las condiciones sociales por que las nace esta escuela y los factores que se articulan para que esto pueda suceder.

⁴⁸ Entrevista al profesor José Manuel Torres.

2.3 El nacimiento de la Normal indígena de Michoacán: elementos articuladores que permiten su surgimiento y su establecimiento

Si bien, como se dijo anteriormente, la Normal nace debido a una necesidad de la educación indígena del Estado, son varios factores que se articulan para lograr su conformación.

Los elementos que se tomarán en cuenta en esta parte del trabajo son: los movimientos étnicos y magisteriales en el Estado. Estos dos movimientos políticos se analizarán de manera separada, de tal forma que nos permita ir observando la importancia de cada uno en la historia particular de la Escuela Normal Indígena de Michoacán.

2.3.1 El movimiento étnico en Michoacán.

Diversas organizaciones indígenas han existido en Michoacán desde hace décadas, a algunas de ellas se les identifica con las autoridades oficiales y a otras se les reconoce por su actividad independiente. Unas tienen objetivos productivos como la *Unión Regional de Pescadores del Lago de Pátzcuaro*, la *Unión de Uniones de Pescadores del Lago de Pátzcuaro*, la *Comunidad Indígena de San Juan Nuevo* y la *Unión Nacional de Organizaciones Forestales Campesinas* que han tenido un trabajo importante la producción y en la regulación de las materias primas naturales y en la conservación del medio ambiente, otras tienen un carácter etnicista y político, tal es el caso de una organización que surge a la luz pública a raíz de las reformas del artículo 27 constitucional, en 1991. Su dirigencia está compuesta esencialmente por maestros de educación indígena de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE), afiliados al Movimiento Democrático Magisterial (MDM).

Este organismo denominado *Nación P'urhépecha* se incluye en este trabajo como una influencia importante en la creación de la Normal Indígena, no como un elemento determinante puesto que no fue un proyecto educativo nacido de sus filas, como si lo fueron otros proyectos que fueron planeados por ella, sin embargo, sí puede considerarse como un factor importante, ya que su estructura sirvió para relacionar a la Normal con las comunidades indígenas del Estado.

La Organización Nación P'urhépecha es una asociación independiente con estructura propia, los trabajos que ha desarrollado con las comunidades indígenas del Estado han sido de varios tipos, desde aspectos étnicos políticos, como la búsqueda de la autonomía de los pueblos indígenas, hasta proyectos productivos y actividades para el rescate de la cultura y las tradiciones

Esta organización nació en 1993, su antecedente inmediato fue el Frente Independiente de Comunidades Indígenas de Michoacán (FICIM), formado en 1990. De acuerdo a Gunther Dietz⁴⁹ (1999), la conformación de este Frente se dio primero mediante una red informal que después se convirtió “en una coalición de intereses comunes de distintas comunidades p'urhépecha” (p.368). Este Frente, ya establecido como una organización independiente, convocó al *Primer Encuentro de Comunidades P'urhépecha*, llevado a cabo en el municipio de Cherán en 1991. Es importante este primer acontecimiento porque no sólo se discutieron las principales demandas de las comunidades, sino que logró agruparlas en un frente común que lucharía contra las reformas al artículo 27 constitucional impulsadas por Carlos Salinas de Gortari, entonces presidente de México. “Es precisamente la amenaza gubernamental de reformar el artículo 27 la que obliga a los ancianos y autoridades locales a superar los enfrentamientos intercomunales por linderos de tierras, ya que ahora lo que está en entredicho es la misma persistencia de la titularidad comunal de sus tierras”. (Ibid: 369)

En ese mismo año (1991), después de una asamblea realizada también en Cherán, se hace pública la posición de los indígenas p'urhépecha hacia este problema en el llamado *Decreto de la Nación P'urhépecha*, ahí se desconocen las reformas al artículo y se “reivindica el carácter imprescriptible, inalienable e inembargable de las tierras comunales y ejidales y su concepción como propiedad social” (Loc.Cit)

Después de la difusión de este Decreto, ya con una organización más estructurada en 1992, los miembros del FICIM se manifestaron contra las celebraciones del *Quinto Centenario del Encuentro de dos Mundos* promovido por el gobierno de la República. En contraposición de ello, promueven una manifestación en la capital del Estado (famosa esta

⁴⁹ En esta parte del trabajo será necesario recurrir constantemente a este autor, quien hace una investigación exhaustiva sobre la etnicidad y la cultura del pueblo p'urhépecha, misma que se traduce en una obra indispensable para todo estudio sobre el tema. Ver bibliografía

marcha porque lograron derribar la estatua del Virrey Antonio de Mendoza), asimismo, representantes de FICIM participaron en la movilización nacional que se llevó a cabo en la Ciudad de México, enlazándose así al movimiento indígena nacional que señalaba al Quinto Centenario no como el “encuentro de dos mundos” sino como el inicio de la colonización española en América y el sometimiento de los pueblos que ya existían.

El FICIM no tuvo una vida larga, después de estos acontecimientos sus dirigentes se fueron relacionando con movimientos urbanos y proletarios, al mismo tiempo que se alejaban cada vez más de las autoridades comunales. (Ibid: 372). La desintegración de este organismo permitió que surgiera otra a principios de 1993, sobre la misma estructura y los mismos principios que originaron el FICIM, a la que se le llamó *Organización Nación P'urhépecha*.

A partir de este momento la organización se dedicó a movilizar a las comunidades y a exigir el cumplimiento de varias demandas, muchas de ellas locales, como extensiones de la red de agua, ampliaciones de alguna escuela primaria, electrificación o demarcación de los terrenos comunales; demandas que dejaban ver las necesidades de cada población. La forma de lograr la solución a ellas, casi siempre, tuvo que ser mediante la manifestación masiva de las comunidades en la capital de Estado.

El papel que tuvieron los maestros bilingües en la conformación de esta organización fue importante, de hecho, han sido ellos quienes la han dirigido desde su nacimiento, siempre en constante comunicación con las autoridades locales: jefes de tenencia y representantes de bienes comunales.

En 1994 la organización adquirió mucha fuerza, era uno de los actores sociales más importantes en el Estado, esto permitió plantear demandas que iban más allá de lo local. En el aspecto educativo plantearon un proyecto llamado *Nuriuan*, en el cual se pretendía, “la creación de una escuela productiva multisectorial que se propone superar una gama de errores estructurales que han hecho fracasar tantos anteriores proyectos educativos” (Ibid: 396).

Este proyecto planteaba una serie de causas como las responsables de que la educación se encontrara en las condiciones en las que estaba:

- La división entre el fomento educativo y el fomento económico.

- La falta de relación entre el conocimiento escolar y el conocimiento propio de la comunidad.
- El error de no involucrar a los mayores en la educación de sus hijos, creando una competencia entre familia y escuela.
- El error también de que los proyectos educativos hacia el sector indígena sólo hubieran incluido a una o varias comunidades cercanas, nunca se estableció en Michoacán un proyecto común para la población p'urhépecha. (Loc.Cit)

Sobre estas bases se proyectó la construcción de una escuela diferente para el nivel de secundaria. Planeada como un internado, los estudiantes tendrían una preparación que tomaría en cuenta el currículum oficial, pero al que se le incluirían cursos y talleres sobre historia local y regional, música, danza, medicina herbolaria, etc., todos impartidos en lengua p'urhépecha.

Esta escuela se estableció en la comunidad de Nurio, dentro de las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica que fue tomada por la organización y por sus autoridades en 1994, convirtiéndola en un internado; para su construcción obtuvieron el apoyo de una Organización No Gubernamental (ONG) italiana. Se comenzó a trabajar en ese mismo año.⁵⁰ (Ibid:397-398)

La secundaria sigue funcionando hasta ahora, pero no pertenece a la DGEI-Michoacán, sino al Sistema General de Educación Técnica de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE). Sus alumnos provienen de la región de la Meseta P'urhépecha, para financiar los gastos que implica un internado se ha llegado a un acuerdo con la SEE, dependencia que paga el salario de los maestros y otorga becas a algunos estudiantes. Sin embargo, esto es sólo un acuerdo, no un compromiso permanente, las autoridades educativas, hasta ahora, no se han manifestado a favor de tomar bajo su total responsabilidad el internado, los gastos fuertes corren a cargo de los padres de familia, apoyados por la comunidad.

Este proyecto fue uno de los planteados en ese momento por la organización en 1994, el otro fue el Instituto Tecnológico Agropecuario P'urhépecha (ITAP), con el cual se buscaba

⁵⁰ Cabe recordar que en esta comunidad se realizó el III Congreso Nacional Indígena que sirvió de marco para el apoyo que los pueblos indígenas del país y diversas organizaciones sociales dieron a la caravana zapatista. Fue precisamente en los terrenos de esta escuela en donde se celebró el Congreso, en las instalaciones del internado se hospedaron los comandantes del EZLN y el subcomandante Marcos.

tener una institución en la que los egresados del internado pudieran continuar con sus estudios, el servicio que este instituto ofrecería sería el bachillerato y las carreras de silvicultura, ganadería y agricultura, además, “el ITAP se dedicaría a la investigación de formas alternativas de producción, adaptadas a la ecología y economía regionales, conocimientos que a su vez serían aplicados mediante proyectos de desarrollo regional” (Ibid: 400).

El proyecto fue autorizado en 1994 por el gobernador interino, Ausencio Chávez, enseguida se estableció un patronato pro construcción conformado en su mayoría por maestros bilingües, así como un consejo de comunidades que daría seguimiento al proceso, sin embargo, después de las elecciones de 1995, el nuevo gobernador, Víctor Manuel Tinoco Rubí, se negó a cumplir con los acuerdos antes firmados y el proyecto no fue llevado a cabo como se había planeado.

En 1998 el proyecto es retomado por las autoridades municipales de la Meseta P'urhépecha, ésta fue la única forma en que se pudo lograr la autorización del gobierno estatal para su apertura. Al hacer suyo este proyecto, los gobiernos municipales involucrados nombraron otro Patronato Pro Construcción, dejando fuera de él a la Organización Nación P'urhépecha.

Aunque no fue lo que los miembros de esta organización hubieran querido, el Tecnológico P'urhépecha (se le quitó el término “agropecuario”), fue autorizado y funciona desde el ciclo escolar 2000-2001 en el municipio de Cherán, las carreras que se ofrecen no son las mismas que se habían planeado, tampoco tienen una relación con el internado de la comunidad de Nurío ni con las comunidades indígenas.

El servicio que ofrece, denominado “educación virtual”, porque se pretende una formación mediante el uso de una red de computadoras, contempla las carreras de ingeniería industrial y administración de empresas, la única vinculación con la cultura P'urhépecha es mediante una asignatura del mismo nombre.

En una visita realizada a las instalaciones de esta institución se pudo obtener el testimonio de algunos de sus profesores: *“el objetivo es que se utilice la tecnología de punta en la región y que los estudiantes sean autodidactas, se les da un curso de Cultura P'urhépecha, pero lo que se busca es que si decide irse a otro lugar tenga herramientas para triunfar”*.

Para otros, lo más importante es precisamente el aspecto cultural, uno de ellos afirmó, *"queríamos que esto fuera un centro de reflexión de la cultura, pero hay resistencia de la SEP de dejar asignaturas de este tipo"*.

Los proyectos educativos de esta organización dan muestra de la preocupación de sus miembros no sólo por que los jóvenes tengan acceso a la educación superior, sino que, a través sus instituciones, las comunidades puedan aplicar proyectos que beneficien a las comunidades y a la región.

En 1996, debido a conflictos internos, una parte importante de los miembros de esta asociación se separó, creando una nueva organización llamada *Nación P'urhépecha Zapatista*, encabezada por algunos de los responsables del internado de Nurío, las autoridades de esta comunidad y por el dirigente y las poblaciones de la región del lago de Pátzcuaro. En el otro grupo permanecieron los dirigentes de las regiones Ciénega de Zacapu, Meseta P'urhépecha y Cañada de los Once Pueblos, concentrando también a sus comunidades y conservando el nombre original.

La Normal Indígena no puede considerarse como uno de los proyectos educativos de esta organización, sin embargo, se podría decir que existe una relación debido a que varios de sus militantes pertenecen al magisterio indígena, de hecho uno de sus dirigentes, que participó de manera decisiva en el proyecto de Nurío y en el del Tecnológico Agropecuario, fue coordinador de la Normal durante cuatro años, periodo en que se construyó el currículum y se realizó la más importante negociación para el reconocimiento oficial ante la SEP, como se verá más adelante.

Los proyectos educativos antes descritos fueron, como ya se expresó, un antecedente al proyecto de la Normal, sin embargo, aun faltaría un elemento más para cerrar el círculo: la participación de la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como una instancia oficial que abría sus puertas para que finalmente las condiciones para la creación de una Normal Indígena pudieran darse.

2.3.2 La Sección XVIII del SNTE y su Escuela Normal Estatal: Dos periodos de sindicalismo democrático y un proyecto educativo.

La Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación fue un factor indispensable para la creación de la Normal, sin la posibilidad que ofrecía, tal vez su nacimiento no hubiera podido darse. Esta coyuntura pudo ser posible gracias a la movilización de los profesores en el Estado, situación que llevó a la elección de un comité seccional surgido de las bases magisteriales.

Dos movimientos del magisterio permiten conocer la forma en que la Sección XVIII pudo, por primera vez en su historia, tener una dirigencia surgida de los propios maestros en servicio, el primero de ellos fue el llamado Movimiento Democrático Magisterial (MDM) que tuvo lugar en 1989, el segundo fue el Movimiento de Base de los Trabajadores de la Educación (MBTE), en 1994.

En 1989, a raíz de los bajos salarios y de la imposición de los líderes sindicales, surge en todo el país una movilización de los docentes, encabezada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en los estados de Oaxaca, Guerrero y el Distrito Federal, a los que pronto se unieron los maestros michoacanos, agrupados en lo que ellos llamaron el Movimiento Democrático Magisterial (MDM).

La movilización nacional causó uno de los paros laborales más importantes en la historia del magisterio, sus acciones llevaron a la destitución de uno de los dirigentes más antiguos del sindicalismo mexicano, Carlos Jonguitud Barrios. En Michoacán el movimiento adquirió

... una dinámica más propiamente estatal y se expresó principalmente en paros de labores, tomas de carreteras y edificios, marchas, mítines y asambleas. Su causa evidente fue la pérdida de confianza en la estructura sindical y el deterioro del salario, que se cristalizaron en las demandas de democracia interna y aumento salarial (Ramírez Sevilla, 1992: 67)

Debido a que las demandas de este movimiento eran básicamente salariales, los maestros bilingües participaron activamente en él, sus salarios eran los más bajos de todos dentro del sistema educativo mexicano. Aunado a ello, surgió también una demanda propia de estos

docentes bilingües: la creación de una Normal Indígena que diera una formación inicial profesional a los maestros destinados a trabajar en este sector.

El MDM causó en el estado una escisión profunda dentro de las bases magisteriales, conformándose, a partir de ese momento dos grupos antagónicos: los “institucionales” o “charros” y los “democráticos”, ambos grupos lucharon por obtener el control del comité sindical. El primero de ellos se convirtió en una minoría dentro del sindicato, mientras que el segundo crecía en número y en fuerza. La Secretaría de Educación en el Estado (SEE), después de este movimiento tuvo que reconocerlos como un grupo importante con el cual debía que sentarse a discutir los problemas de magisteriales en Michoacán.

Sin embargo, la fuerza de este movimiento decayó, las corrientes dentro del MDM comenzaron a tener diferencias que ellos llamaban “de forma y no de fondo”, pero que les impedían llegar a acuerdos, unas eran consideradas más radicales o más reformistas que otras. Las principales corrientes estaban encabezadas por Delfino Paredes, Filemón Soloache y Juan Pérez.

Con el *Acuerdo para la Modernización Educativa* en 1994, se estableció un sistema escalonado para otorgar mejores salarios a partir de los grados académicos obtenidos por los docentes, este sistema competitivo, llamado “carrera magisterial” dejaba de lado a aquellos profesores que no habían podido avanzar más allá de la carrera Normalistaista. En el caso de los maestros bilingües el sistema era muy desventajoso, principalmente porque la preparación que éstos tenían era insuficiente para poder entrar a ese sistema competitivo de incrementos salariales.

La decisión gubernamental provocó una nueva movilización uniendo a las corrientes disidentes del magisterio y a muchos otros maestros hasta entonces considerados como “charros”. Este nuevo movimiento fue llamado *Movimiento de Base de los Trabajadores de la Educación* (MBTE), mismo que provocó un paro de labores de más de un mes y que sirvió para que se lograra una mayor organización entre los maestros. (Dietz: 318)

Al final, el movimiento no logró detener la *Carrera Magisterial*, pero sirvió para que al año siguiente el MBTE presentara una planilla única para contender por la dirigencia sindical y venciera a la corriente “institucional” en uno de los congresos magisteriales más significativos del Estado.

De esta manera, en marzo de 1995, comenzó a laborar como secretario general de la Sección XVIII del SNTE, Raúl Morón Orozco, perteneciente a la corriente encabezada por Juan Pérez.

En ese mismo año, otra decisión gubernamental ayudó a que la cadena fuera enlazando los eslabones para la creación de una nueva Normal estatal: la disposición de reducir la matrícula en todas las Normales del país, medida que trajo como consecuencia una gran cantidad de estudiantes rechazados.

En Michoacán fueron 400 alumnos los que quedaron fuera de la matrícula, tanto de las normales rurales como de las urbanas, al no resolver su situación acudieron al sindicato en busca de apoyo. Primeramente, el sindicato buscó que las escuelas ampliaran su matrícula y recibieran a cien alumnos más, el propósito era que esta cantidad de alumnos se distribuyeran en todas las normales, la SEP no accedió, así que se decidió abrir una Normal propia de la Sección XVIII.

Hay que señalar que si la Sección XVIII hubiera seguido teniendo un comité oficialista, nunca se habría llegado a esta determinación, antes de ellos, el comité sindical siempre respetó las decisiones gubernamentales sin mostrar ninguna resistencia.

Este fue el primer problema que tuvo la nueva dirigencia, la falta de experiencia en esos asuntos provocó que se lanzaran a una empresa tan difícil a la que hasta ahora no ha podido darle solución. Una profesora que participó en el proyecto desde un principio afirma:

A alguien se le ocurrió, así, fue una ocurrencia de alguien porque no había ni un plan ni un proyecto ni nada. Se planteó en una reunión masiva en todas las regiones del Estado que la Sección quería formar una Normal para que todos los muchachos rechazados pudieran tener oportunidad de seguir estudiando, se lanzó una invitación para los profesores que quisieran colaborar, no era una convocatoria porque no tenía requisitos, era una invitación para quien tuviera ganas de apoyar.

Otro profesor afirma: “La pregunta del sindicato era, ¿qué hacer con todos estos muchachos?. Resulta que a alguien se le prende el foco y dice: ‘por qué no crear una Normal del sindicato y les damos respuesta a estos muchachos’”.

En noviembre, dos meses después de iniciado el ciclo escolar 1995-1996, comenzó un curso propedéutico para estos jóvenes, en enero de 1996 comenzaron las clases formales de la Escuela Normal Estatal de la Sección XVIII en siete lugares distintos de Michoacán:

Zacapu⁵¹, Nueva Italia, Paracho, Zitácuaro, Maravatío, Huetamo y Puruándiro. En todas ellas la Sección XVIII ofreció las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria. En la sede de Paracho, municipio que se encuentra en la Meseta P'urhépecha, además de las anteriores, los docentes bilingües lograron conformar un grupo para la licenciatura en Educación Primaria Indígena.

El proyecto académico se fue construyendo sobre la marcha, en las reuniones que se tenían en la ciudad de Morelia para organizar el trabajo de esta nueva escuela sólo se daban líneas generales, los profesores tuvieron que diseñar los programas de estudio con los que trabajarían.

El sindicato había decidido que el plan de estudios sería diferente al oficial y que se desarrollarían cuatro líneas de formación: pedagógica, sociológica, psicológica y de investigación, los contenidos académicos girarían en torno a esas líneas generales.

Inmediatamente los profesores, no una comisión de la Sección XVIII⁵², comenzaron a diseñar los programas de estudio para las diferentes asignaturas, cabe mencionar que casi todos estos programas fueron realizados sobre la marcha, con muy buena voluntad por parte de los profesores y con un gran compromiso para sacar adelante el trabajo, pero sin la experiencia ni los estudios adecuados en lo que se refiere al diseño curricular. Se puede decir que los docentes diseñaban de acuerdo a la experiencia que tuvieron cuando cursaron sus estudios normalistas. Muchas veces el tiempo fue un factor negativo, pues aún no terminaba un semestre cuando ya se tenía que preparar el programa para otra asignatura del siguiente. No había personal dedicado exclusivamente a la planeación, todos hacían de todo: preparaban clases, estaban frente a grupo, debían buscar un edificio en donde impartir sus clases, se encargaban de las prácticas de los estudiantes, además debían participar intensamente en las actividades políticas que demandaba el comité sindical.

⁵¹ Desde enero de 1996 y hasta julio de 1997 tuve la oportunidad de trabajar en la sede del municipio de Zacapu, mucha de la información que aquí se describe es por la participación directa y la experiencia en ese año y medio de trabajo, así como del contacto directo con los profesores que se involucraron en este proyecto.

⁵² Es necesaria la aclaración, en ese primer periodo se encontraban trabajando en el comité sindical profesores considerados como "la intelectualidad" del magisterio, en el caso de la Comisión de Normales, los profesores tenían experiencia de trabajo en la UPN, sin embargo, no se involucraron de manera seria en este proyecto.

El primer año fue el más pesado, por la mañana debían acudir a sus trabajos en las comunidades donde tenían sus plazas, ya fuera en una primaria o un jardín de niños y por la tarde realizar las labores de la Normal. A partir del segundo ciclo escolar, el sindicato “liberó” sus plazas, es decir, llegó a un acuerdo con la Secretaría de Educación en el Estado para que los profesores siguieran cobrando sus salarios y se dedicaran de tiempo completo a este proyecto.

Esa liberación de plazas tampoco se hizo de manera organizada, cada comité regional extendió un oficio dirigido al jefe de sector, en él se solicitaba que se le permitiera al docente ausentarse indefinidamente de sus labores en la comunidad en la que estaba asignado. Los profesores llevaban este oficio, pero siempre tuvieron problemas, tanto los jefes de sector como los supervisores no estaban de acuerdo, el argumento era que se dejaban a las escuelas, muchas de ellas rurales, sin uno de sus maestros; en el caso de preescolar se dejaba casi siempre a una comunidad sin el servicio. Los supervisores y jefes de sector amenazaban a los docentes con levantar acta de abandono de empleo, pero los dirigentes exigían ya la dedicación de tiempo completo en la Normal, arguyendo un compromiso “moral” con el sindicato.

Como puede verse, la planeación y la organización en conjunto nunca fue una política de la Sección XVIII, al menos en este proyecto educativo⁵³.

Académicamente las cosas no marcharon siempre por el mejor camino: las reuniones en Morelia eran constantes, pero se hacían por línea de formación, así por ejemplo, una semana se convocaba a los profesores de la línea pedagógica, otra semana a la psicológica, etc., pocas veces se hacían reuniones generales. El propósito de estas reuniones era presentar programas de estudio para cada materia, de todos esos programas se debía obtener sólo uno, mismo que serviría para todos los centros. Esto hubiera sido muy bueno de haber resultado, sin embargo, el ejercicio se convirtió en una competencia entre los profesores de algunas sedes para ver quienes eran los que presentaba los mejores programas, para otros, la competencia no existía, se dedicaban a escuchar y a tomar lo que les servía sin llevar una

⁵³ No debe dejar de reconocerse la labor de la Sección XVIII ante las instancias oficiales, a partir de la llegada de esta corriente a la dirigencia, los profesores en servicio fueron mucho más escuchados y sus demandas eran mejor atendidas. Las propuestas de la dirigencia siempre eran discutidas en los comités regionales, es decir, se tomaba en cuenta a la base para la realización de las actividades políticas, sin embargo, en el caso de la Normal siempre faltó un mayor compromiso y una mejor organización.

propuesta. No había realmente una discusión, se aceptaba el programa que mejor les parecía sin hacer agregados al mismo, esto no quiere decir que fueran malos, lo que se intenta argumentar es que no había una propuesta general, los responsables de la comisión de la Normal, de ese primer periodo, poco hicieron para lograr un proyecto que unificara y diera dirección a una institución creada por ellos de manera apresurada y nada democrática.

Una profesora evalúa de la siguiente manera el trabajo que se realizó dentro de su sede:

En Zacapu logramos hacer un trabajo interdisciplinario, a pesar de las limitaciones que se tuvieron, en el sentido de que conformamos un equipo de trabajo que nos permitió complementar la visión muy reducida de unos o muy radical de otros, me refiero a que, por ejemplo, había gentes, mi caso por ejemplo: cuando yo llegué veía una cuestión puramente académica y otros la veían solamente política, como que el aprendizaje de nosotros fue ver que necesitas tener una posición política para poder entender las cuestiones académicas y las cuestiones sociales que se dan, otros pudieron ver que es necesario también un compromiso académico, porque si no se convierte en una "grilla". Eso permitió que se elaborara una propuesta de trabajo por semestre mucho mejor que en otras sedes, desde un programa, desde los materiales básicos y algunos complementarios mínimos para que los muchachos leyeran. Fue un problema la falta de bibliografía, la falta de acceso a librerías.

Cuando nos reuníamos a nivel estatal, nosotros siempre llevábamos una propuesta, no así las otras sedes. El hecho de tener un equipo de trabajo que estuviera preocupado de todos los aspectos de la formación si nos permitió estar más de avanzada respecto a las otras sedes, aunque no hay que dejar de mencionar que tuvimos muchos errores, cosas que nunca debimos haber hecho, y hubo muchos conflictos entre nosotros que nos impidieron llevar a cabo un mejor trabajo.

El caso de Zacapu es, ciertamente particular, a pesar de los conflictos internos que tuvieron, lograron un trabajo importante, no sólo los propios profesores hablan del empeño y del compromiso que tuvieron, también la dirigencia de la Sección XVIII y otras sedes lo reconocen.

En 1998, el periodo de Raúl Morón al frente del sindicato llegaba a su término, la corriente a la que él pertenecía volvió a ganar en el Congreso Magisterial, Juan Pérez fue elegido como nuevo secretario general, quien permanece en el cargo hasta el momento.

El cambio en el comité seccional trajo también cambios en la organización de la Normal, los responsables de esta comisión se dieron cuenta que no todas sus sedes trabajaban de la mejor manera y que había serias deficiencias en la preparación que se les estaba dando a los estudiantes, propusieron, entonces, que se unieran los centros que se encontraban más cerca geográficamente, sin embargo, la propuesta no tuvo aceptación, tanto los profesores como

los alumnos se inconformaron, solamente los estudiantes de Nueva Italia se trasladaron a Zacapu, las otras sedes quedaron en sus lugares de origen.

Durante las negociaciones que tuvo el SNTE con la Secretaría de Educación Pública para validar los estudios de la Escuela Normal de la Sección XVIII, se llegó al acuerdo de que deberían seguir el plan de estudios de las normales oficiales, a pesar de los tres años que se trabajaron con programas distintos. Asimismo, la SEP fue determinante: se reconocerían los estudios a los alumnos ya inscritos, pero no habría nuevas inscripciones. Fueron sólo tres generaciones las que se formaron en esta escuela Normal, se llegaron a tener 900 estudiantes repartidos en las siete sedes.

Tanto el SNTE como los profesores que trabajaban en los distintos centros aceptaron esta decisión. Por un lado, las presiones del gobierno estatal eran muy fuertes y no había disposición para el reconocimiento oficial, por otro lado, quienes laboraban en las diferentes escuelas aceptaban que no todos los profesores estaban bien preparados para formar nuevos docentes; se sabía de algunos que habían entrado para descansar un poco del trabajo con niños o porque habían tenido una militancia sindical comprometida y se sentían con el derecho de dejar sus comunidades rurales e irse a trabajar en el nivel superior. En general, había cansancio del personal, unos trabajaban más que otros, había problemas internos que impedían el trabajo en equipo, se daban cuenta también de que no era lo mismo trabajar con niños en el nivel básico que en la formación de maestros; como miembros del sindicato se les exigía mayor compromiso y militancia, eran criticados fuertemente por sus compañeros si no asistían a una manifestación, a una concentración o a un plantón en la ciudad de México; asimismo, veían que la Sección XVIII no tenía un verdadero compromiso con ellos, la nueva dirigencia afirmaba que no era un proyecto viable y que era un problema que le había dejado la administración anterior, era, afirmó uno de los dirigentes regionales *“una piedra en el zapato que hay que sacarse lo más pronto posible”*.

Así, tanto alumnos como profesores aceptaron los acuerdos a los que llegaron sus dirigentes y la SEP. Los trabajos en las diferentes sedes continuaron hasta el 2001, año en que terminaron sus estudios los alumnos de la última generación. Se debe mencionar que hasta el momento, después de casi siete años de haber comenzado este proyecto, aún los

estudiantes no obtienen la validación de sus estudios, de 704 egresados, solamente a 100 de ellos se les ha asignado una plaza en el servicio educativo, todavía continúan las negociaciones para la certificación de sus estudios.

Por su parte, los profesores también han tenido problemas para reubicarse, la mayoría no quiere regresar a su comunidad rural y considera que el trabajo hecho para el sindicato merece que le den un lugar mejor ubicado o una plaza de mayor nivel.

Vale decir que, si bien, el nuevo comité sindical afirmaba no tener compromiso para lograr ante las autoridades educativas que la Normal siguiera funcionando, hay que tener en cuenta que pertenecían a la misma corriente que el anterior, se seguía trabajando de la misma manera, había continuidad en la política que se seguía, a pesar de ello, el proyecto normalista no logró captar la importancia necesaria para continuar.

Los acuerdos a los que llegaron la SEP y la Sección XVIII no fueron compartidos por los profesores y los estudiantes de los grupos de educación indígena que se habían abierto en la sede de Paracho. La historia particular de estos grupos, convertidos después en una Escuela Normal Indígena se verá enseguida.

2.4 La historia de la Normal Indígena de Michoacán.

La historia de la Normal Indígena de Michoacán tiene rasgos particulares, si bien inició al mismo tiempo que las otras sedes y compartieron los mismos problemas, su proceso fue siempre distinto. En un inicio tampoco había un proyecto, pero poco a poco fueron dándose cuenta que debían aprovechar la coyuntura que se abría y cambiar de fondo la formación inicial que hasta el momento recibían los maestros bilingües.

El proyecto de la Normal Indígena fue construyéndose también sobre la marcha, en un principio fue decisiva la representación sindical del magisterio indígena, fueron ellos quienes solicitaron a la Sección XVIII la oportunidad de abrir un grupo para licenciados en educación primaria indígena en la sede de Paracho, al aceptarse, al igual que en las otras regiones, se invitó a los maestros para que colaboraran en este nuevo proyecto, según entrevistas realizadas a los profesores, fueron muchos docentes los que acudieron, pero al ver que no habría un incremento salarial para desempeñar la nueva labor, inmediatamente

se retiraron, al ver esta respuesta, el representante sindical solicitó a tres profesores el apoyo para que se pudiera abrir un grupo. Así comenzó todo, los tres profesores, que en ese momento no trabajaban frente a grupo sino que se encontraban en las oficinas de la jefatura de sector, aceptaron y comenzaron a trabajar con veinte alumnos que no formaban parte del grupo de estudiantes rechazados de las normales del Estado, sino que eran jóvenes de comunidades indígenas que habían terminado la preparatoria. Uno de los profesores narra de la siguiente manera ese inicio:

Nuestro dirigente sindical estaba ya desesperado porque no había profesores, así que fue con el maestro Neri al que conocía y le dijo que por qué no lo apoyábamos y así empezamos, pensamos que podíamos hacer algo, nos animamos y fuimos, pero empezamos a tener problemas en el sector porque comenzamos a faltar, éramos el profesor Neri, el profesor Ramón y yo. Un día nuestro representante sindical nos dijo "intégrense de una vez de tiempo completo", así que hicimos la ruptura con el jefe de sector y nos fuimos; nos querían levantar acta de abandono de empleo, ya tenía una semana que no nos presentábamos al sector, pero la sección nos apoyó y también el director de educación indígena.⁵⁴

Una de las diferencias con las otras sedes fue, precisamente, que se tuviera el apoyo del Director de Educación Indígena, situación que nunca se tuvo en las otras escuelas. La DGEI-Michoacán les solicitó un proyecto educativo para el grupo que acababa de abrirse, el objetivo era justificar la ausencia de estos profesores en el sector, no tanto un plan a futuro, los tres profesores conocían, por experiencia, la demanda de una nueva formación para los profesores bilingües y de la necesidad educativa de las comunidades, pero no tenían una clara conciencia de que el proyecto que estaban haciendo se convertiría en una propuesta curricular, misma que abriría la posibilidad de alcanzar su vieja demanda, una formación inicial distinta para los profesores indígenas, así lo expresa el mismo profesor:

Nosotros no sabíamos el impacto que iba a tener esto, qué íbamos a pensar. Comenzamos con la justificación, después con la historia de la educación indígena, con la argumentación jurídica, el rescate de los valores, los posibles contenidos que se podían incluir. No veíamos la magnitud del proyecto, lo que intentábamos era justificar nuestra estancia en el grupo, poco a poco comenzamos a ver la necesidad de que esto funcionara.

Los tres profesores que iniciaron decidieron invitar a otros personalmente, lo que querían era conformar un equipo de trabajo que se comprometiera decisivamente en todas las

⁵⁴ Entrevista realizada al profesor Luis López Julián el 10 de mayo de 2001.

actividades que se planearan. En el ciclo escolar 1996-1997 el proyecto fue tomando una mejor forma, se convirtió en una primera propuesta curricular que consideraba como un punto principal las particularidades étnicas de los pueblos indígenas del Estado. Asimismo, se fueron ampliando los horizontes, se abrieron dos grupos más, uno para la licenciatura de Educación Preescolar Indígena y otro más para Educación Primaria Indígena.

En este ciclo, con la llegada de uno de los profesores, dirigente de la organización *Nación P'urhépecha*, la propuesta adquirió un tinte político, este profesor había participado en el proyecto educativo de Nurio; la organización a la que pertenecía permitía que la Normal Normal se relacionara con las comunidades indígenas del Estado y sus autoridades. Se debe aclarar que aunque *Nación P'urhépecha* no tuvo una participación directa en el inicio de esta institución, debido a los nexos de este profesor, que a partir de su llegada fue elegido coordinador de los tres grupos, la estructura de la organización sirvió para obtener el apoyo de las comunidades, de esa manera, tanto maestros como alumnos dejaron de ser un grupo aislado y se convirtieron en un proyecto de las poblaciones indígenas de Michoacán.

En 1998 cuando se decidió que no habría más inscripciones en las sedes de la Normal de la Sección XVIII, se encontraban laborando ya nueve profesores en los grupos de educación indígena quienes, al ver la disposición que había tomado el sindicato se plantearon la importancia de la labor que estaban desarrollando, le expusieron a la dirigencia sindical la posibilidad de continuar con su apoyo⁵⁵, al obtenerlo, decidieron seguir, pero ya constituidos como Normal Indígena.

Esta medida les ganó la enemistad de sus compañeros de los otros grupos de Paracho, quienes ya no podrían aumentar su matrícula, los problemas se hicieron graves, así lo explica uno de los profesores:

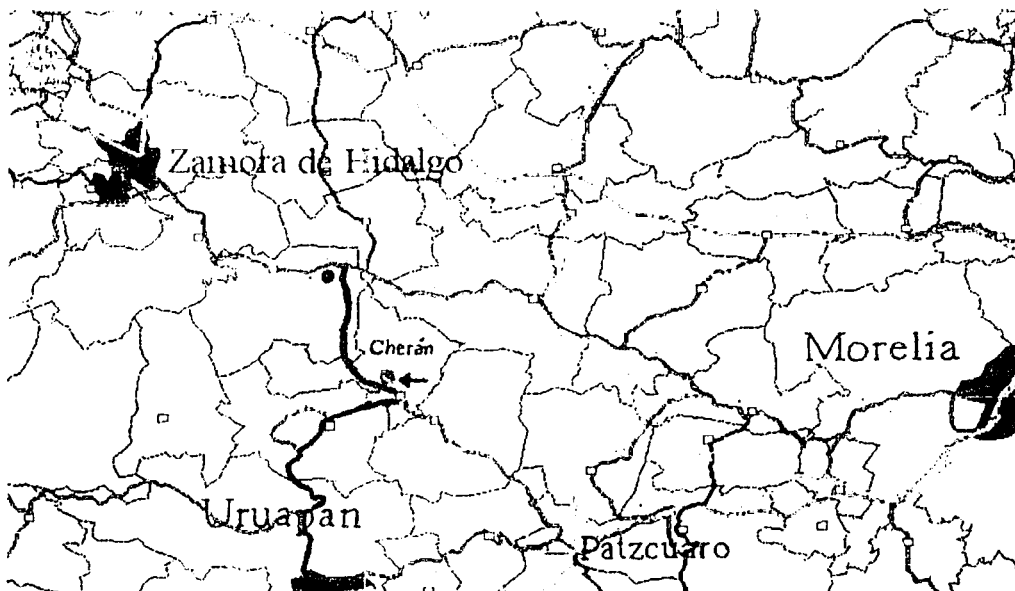
Los compañeros comenzaron a hacer distinciones, como nuestros muchachos se comunican en p'urhépecha los veían con malos ojos, los comenzaron a discriminar, les cargaban la mano en los trabajos que se hacían en conjunto, por ejemplo en las faenas que realizábamos sábados y domingos para levantar el edificio en Paracho.

⁵⁵ El apoyo y el compromiso del comité seccional fue decisivo, a diferencia del proyecto que se tenía como Normal Estatal de la Sección XVIII, la Normal Indígena siempre se tomó como una necesidad para este sector. Las profesoras responsables de la comisión de normales, en el segundo periodo del sindicato, trabajaron mucho para lograr iniciar la negociación para el reconocimiento ante la SEP, se involucraron además en el trabajo académico como profesoras y apoyando en la construcción del currículum.

Esta situación, unida a los problemas que los profesores tenían entre ellos, provocó una ruptura que se tradujo en la separación definitiva de los grupos de educación indígena en esta sede.

A partir de ese rompimiento, los profesores comenzaron a buscar un espacio propio, la primera idea era recuperar las antiguas instalaciones del internado indígena en Paracho, sin embargo, no se obtuvo el respaldo de las autoridades. Se dirigieron, entonces al municipio de Cherán, en este caso la respuesta fue afirmativa, las autoridades municipales donaron un terreno para la construcción de la normal en la misma cabecera municipal. De esa manera, la nueva sede se convirtió en “Escuela Normal Indígena de Cherán”, después adquirió el nombre de Escuela Normal Indígena de Michoacán “Kurhikua K’eri⁴⁷” (ENIM).

Cherán es un municipio indígena que se encuentra en el centro de la Meseta P’urhépecha, aproximadamente a 15 km. de Paracho, en el kilómetro 24.5 sobre la carretera Carapan-Uruapan (Ver mapa 3)

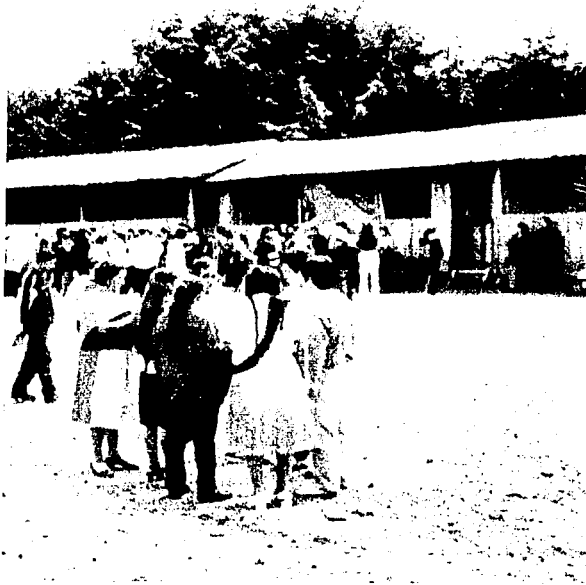


Mapa 3

⁴⁷ Kurhikua K’eri: Gran Fuego

2.4.1 Profesores, estudiantes y la práctica docente.

Ya establecidos en un lugar propio, tanto profesores como alumnos se dieron a la tarea de levantar sus propias aulas, hasta el momento se tienen nueve salones, una sala de maestros y una oficina administrativa. Las condiciones generales del edificio escolar son muy precarias, las aulas están hechas de madera con techos de lámina de cartón. Entre salón y salón no hay una separación total, en la parte de arriba no hay una división, esto hace que se escuche lo que sucede en el aula contigua, asimismo, aunque hay marcos para colocar los vidrios de las ventanas, ningún salón cuenta con ellas. (Foto 1)



Son aproximadamente treinta y ocho alumnos por grupo en salones de 4 por 5 metros, lo que hace un espacio muy pequeño, además no se cuentan con suficientes sillas o pupitres, algunos alumnos deban sentarse en el piso y otros sobre un pedazo de tronco, para escribir se colocan una tabla sobre las rodillas.

Las condiciones no son muy buenas para el estudio, sin embargo, durante el ciclo escolar 2001-2002 se atendieron 15 grupos, ocho de primaria y siete de preescolar, con un total de 343 alumnos, de los cuales 306 pertenecen a la etnia p'urhépecha, 30 a la náhuatl y 7 a la mazahua. Son 18 profesores los que trabajan en esta institución y quienes tienen la responsabilidad de que el proyecto pueda funcionar. (Foto 2)



Las clases comienzan a las ocho de la mañana y terminan a las tres de la tarde, algunos profesores tienen plaza de tiempo completo y otros de tiempo parcial, pero el trabajo es igual para todos, independientemente de las horas que contemple su plaza. Los sueldos no corresponden al nivel superior sino al nivel de educación básica, un profesor de la normal gana, aproximadamente, dos mil quinientos pesos quincenales.

Durante las visitas que se realizaron en la Normal durante el transcurso de un año, pudo observarse que el trabajo que se realiza dentro de las aulas es similar al de cualquier otra escuela de nivel superior en cuanto a la calidad de las clases, es notorio ver que los profesores preparan sus cátedras a conciencia, pero también tienen algunas dificultades, sobre todo por el material, a falta de biblioteca y de librerías, se trabaja con antologías de textos previamente preparadas por los ellos, les es difícil pedir un libro extra o alguna investigación documental a los alumnos, no sólo la falta de bibliotecas y librerías, la situación económica de los estudiantes les impide exigir más allá de lo que ellos pueden ofrecerles.

Es importante destacar que se nota que existe un equipo de trabajo, los profesores proponen y discuten todas las actividades académicas a desarrollarse, cada inicio de semestre se reúnen para hacer la planeación académica, los profesores tratan de que las diferentes asignaturas se relacionen unas con otras con el objetivo de obtener un aprendizaje integral en los alumnos.

La dedicación a los estudiantes es casi personal, cuando no tienen clases, los profesores se concentran en la sala de maestros, misma que siempre está llena de jóvenes solicitando asesoría.

Por otro lado, las sesiones de estudio no siguen una metodología de corte tradicional, se busca que el estudiante construya su propio conocimiento, casi siempre la forma de trabajo es el taller, lo cual permite a los alumnos tener un desempeño activo dentro de las sesiones. Como se han realizado ya varias prácticas por parte de los estudiantes, sus referentes empíricos ayudan a un mejor desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las dificultades que tienen los maestros con los alumnos son casi siempre en los primeros semestres, según los docentes, los jóvenes llegan con un bajo nivel de aprovechamiento, causado por una muy deficiente formación en los niveles anteriores, llegan también con problemas de idioma, a algunos se les dificulta expresarse en español cuando tienen que explicar los referentes teóricos que se manejan en las distintas asignaturas. En otros casos, el problema no es en cuanto al estudio mismo, sino a la revaloración étnica que se busca en esta escuela, los profesores afirman que esta situación provoca una lucha diaria.

Otro de los problemas que se tienen es que no se han podido integrar profesores que pertenezcan a la etnia náhuatl, mazahua y ñhañú, de tal forma que las asignaturas que se refieren a la lengua o la cultura indígena han quedado desatendidas, situación que no sucede con los alumnos pertenecientes a la etnia p'urhépecha. Una solución que han dado a este problema es por medio de la invitación a algunos profesores para que realicen talleres con estos estudiantes, sin embargo, no ha habido continuidad en los mismos. Uno de los docentes explica que sus compañeros de educación indígena, de la costa y del noreste de Michoacán, no han querido integrarse debido a la lejanía, al arraigo que tienen en su comunidad y a que no ven que se pueda tener un mayor ingreso económico en la Normal.

Por otro lado, en cuanto a la planta docente de la Normal, los datos son los siguientes: trece profesores pertenecen a la Dirección General de Educación Indígena y cinco al sistema de educación general; la experiencia de los docentes en el servicio educativo va de 5 a 31 años; sus estudios son de licenciatura en doce de los casos y de maestría en seis⁵⁷. Excepto una maestra que trabajó en las Escuelas Normales de Arteaga y Tiripetío, ninguno había tenido experiencia en la formación de docentes, todos pertenecían a educación básica, ya sea de preescolar o de primaria.

Los profesores coinciden en que existe la necesidad de formar docentes con un nuevo perfil académico para el medio indígena, profesores que manejen adecuadamente las dos lenguas y que sean capaces de recurrir a métodos didácticos eficientes. Para ellos, la deficiente formación de los docentes bilingües ha sido una de las causas del rezago educativo que se tiene en estas poblaciones. Hay en todos un compromiso con sus comunidades y con lo que ellos llaman "su gente", lograr el registro oficial de la SEP significa, para los docentes que trabajan en la Normal, comenzar a cambiar la práctica educativa en el Estado y la posibilidad de desarrollar una pedagogía que permita:

... imaginar ambientes de enseñanza-aprendizaje con otras estructuras y otros esquemas para la práctica de la libertad y la democracia; una pedagogía para enriquecerse en la diversidad cultural y que posibilite el aprendizaje de estrategias que permitan a los educandos, a través de la práctica escolar, el conocimiento de su cultura y su medio ambiente, así como la capacidad para entender y apreciar la vida y cultura del otro (ENIM, 2000: 18)

⁵⁷ En el anexo tres se encuentran los datos de los profesores en detalle.

En cuanto a los alumnos, se puede decir que hay un crecimiento tanto académico como de compromiso con sus comunidades. Los estudiantes de los primeros semestres, señalan que la razón por la que entraron a esta escuela se debió a la posibilidad de tener un trabajo seguro, mientras que los que ya se encuentran en semestres avanzados hablan de un compromiso y de una identificación con las comunidades indígenas.

Sin embargo, a pesar del trabajo de maestros y alumnos, uno de los mayores problemas para alcanzar los objetivos que se plantean al inicio de cada semestre es la continua suspensión de clases. La causa es la dinámica en la que se han visto involucrados para lograr que la Normal sea reconocida por la SEP y que los ha llevado a combinar, durante seis años, las actividades académicas con una serie de movilizaciones de tipo político. Los docentes han invertido mucho tiempo en la construcción de la propuesta curricular, pero también, junto con los estudiantes, participan en diversas manifestaciones en la capital del Estado o en la ciudad de México. La movilización se hace desde dos frentes, por un lado, participando en el movimiento indígena estatal y nacional, por otro, involucrándose en las actividades político sindicales de la Sección XVIII.

2.4.2 La lucha por el reconocimiento ante la SEP.

Desde hace seis años puede verse la participación de la Normal en eventos propios del movimiento indígena, por ejemplo, las marchas que se realizan en Morelia el doce de octubre, en reuniones y encuentros con organizaciones estatales independientes, o bien, en su colaboración en el Tercer Congreso Nacional Indígena (CNI) de Nurio en el que tanto maestros como alumnos fueron delegados y trabajaron en las distintas mesas de discusión.

En todas estas actividades la exigencia por el reconocimiento de la Normal se ha hecho explícita. Se logró, mediante su participación en este Tercer Congreso que el CNI incluyera la demanda de la Normal en uno de sus pronunciamientos específicos:

El CNI exige que la Escuela Normal Indígena de Cherán tenga reconocimiento oficial en beneficio del Pueblo P'urhépecha. A la par exige la creación de Escuelas Normales Indígenas en todo el País para la formación de docentes capaces de impartir educación bilingüe e intercultural. (CNI, 2001: 16)

El movimiento indígena nacional ha influido tanto en alumnos como en maestros, el conflicto en Chiapas y la presencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, si bien no

ha sido determinante en la conformación de la normal, sí los ha ayudado a verse a sí mismos de manera distinta.

En el caso de los estudiantes, el movimiento indígena, y en particular la caravana zapatista⁴⁸, actuó como un elemento decisivo en la reafirmación de su identidad y en su participación activa antes y durante los trabajos del Tercer Congreso Nacional Indígena. Pudieron verse, en varias comunidades, “pintas” realizadas por los estudiantes de la normal con leyendas como:

“LA NORMAL INDÍGENA EN PIE DE LUCHA POR SU RECONOCIMIENTO OFICIAL. EN CONJUNTO CON LOS PUEBLOS INDIOS LES DAN LA BIENVENIDA A USTEDES HNOS. ZAPATISTAS. KUAJPINI JUCHARI MIMIXIKUA (POR LA DEFENZA (sic) DE NUESTRA CULTURA)” (Foto 3)



⁴⁸ La Caravana Zapatista ha sido una de las movilizaciones más importantes del movimiento étnico nacional. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que ha estado en conflicto desde 1994, decidió trasladarse desde el Estado de Chiapas hasta la ciudad de México para hacer escuchar sus demandas en el Congreso de la Unión. Previo a su llegada a México, participaron en el Tercer Congreso Nacional Indígena que se llevó a cabo en la comunidad de Nurío en Michoacán y en donde se dieron cita una cantidad importante de personas pertenecientes a los diferentes pueblos indios del país. En este congreso se discutió la iniciativa de ley surgida de los Acuerdos de San Andrés, misma que se discutiría después por diputados y senadores.

La politización de los estudiantes se ha ido construyendo a partir de las acciones que realizan junto a sus maestros; las marchas, mítines y plantones no les son ajenos, de hecho, una de las acciones que ellos mismos se exigen es una especie de militancia en todas las actividades que se emprendan para el logro del reconocimiento de la Normal.

Por otro lado, un espacio más para manifestarse ha sido mediante las acciones que lleva a cabo la Sección XVIII en las llamadas “jornadas de lucha” que se realizan anualmente durante el mes de mayo. En estas acciones, aunque el reconocimiento de la Normal no se encuentre en el pliego petitorio, tanto maestros como estudiantes participan activamente, el respaldo a la Sección XVIII se hace de manera incondicional y con la convicción de que se lograrán mejores prestaciones para los docentes del Estado. Es interesante observar la forma en que se discute la participación en estas jornadas, en realidad no es una discusión, sólo se hace una pregunta: “¿Le entramos al movimiento o ahora charreamos?” o bien “¿Quién quiere ser charrito?”⁵⁹ Con estas preguntas se alude a la forma en que comúnmente son llamados los maestros que simpatizan con la corriente institucional, a diferencia de ellos que son los democráticos. Como puede verse, hay una identificación plena con la Sección XVIII y con las acciones que realiza.

Estas movilizaciones, unidas a otras actividades de la vida particular de la Normal, como las frecuentes salidas a Morelia para lograr citas con autoridades educativas, hacen que muy frecuentemente se suspendan las clases. Ciertamente, esto repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, muchas de estas medidas se han convertido en una necesidad, el sistema político del país, en su negativa a escuchar las propuestas de la población, ha hecho que la única forma de ser escuchados sea a través de marchas y manifestaciones públicas.

En el caso de la Normal, además de lo anterior, los profesores han apostado al diseño de una propuesta curricular que tome en cuenta las necesidades de los pueblos indígenas de Michoacán. Los esfuerzos por ser escuchados y atendidos los han llevado a realizar un trabajo exhaustivo y a presentar seis propuestas, mismas que no han dejado satisfechas a las autoridades educativas y que han provocado una serie de negociaciones, una permanente

⁵⁹ Preguntas escuchadas en reuniones tanto de profesores como de estudiantes.

situación de estira y afloja que está terminando con la paciencia de unos profesores y ha llevado a la rendición de otros.

2.4.3 La propuesta curricular y el papel de las autoridades educativas.

Como se dijo anteriormente, la construcción del currículum se ha venido realizando desde hace seis años, comenzó como un proyecto, pero después fue adquiriendo la forma de una propuesta curricular.

La construcción de un currículum para las licenciaturas de educación preescolar y primaria ha sido el medio por el cual los profesores buscan lograr el reconocimiento de su escuela, pero también ha sido la condición que le ha impuesto la Secretaría de Educación en el Estado (en adelante SEE).

Sin experiencia en el diseño curricular ni en la formación de docentes, los profesores han tenido que desarrollar dos planes de estudio diferentes, uno para la licenciatura en educación preescolar indígena y otro para la licenciatura en educación primaria indígena, se trata de dos carreras nuevas en el sistema educativo mexicano, dos carreras que por primera vez se intenta abrir y que para la construcción del currículum se debe comenzar desde abajo.

Las dificultades que han tenido a lo largo de seis años pueden verse desde dos puntos, uno es mediante la observación del trabajo interno del grupo, sus conflictos y sus acuerdos; el otro es en el momento en que el grupo negocia el resultado de ese trabajo ante las autoridades educativas estatales y federales.

En el primer caso es importante destacar, como ya se mencionó, que existe un equipo de trabajo permanente en la Normal, esto no significa que todas las acciones que se llevan a cabo se realicen de la mejor manera y sin conflictos, al contrario, dentro del equipo pueden verse dos grupos antagónicos que compiten, discuten, pelean y luchan por el poder y por el control de los estudiantes.

Es posible que en un primer momento, al conformarse la planta de maestros, los conflictos hayan sido pocos, pero desde el año 2000 los problemas se han recrudecido, no hay reunión de maestros en los que no se vea una discusión álgida y a veces personal entre ambos

grupos. La dinámica de trabajos forzados en la que los ha envuelto la SEE ha hecho que, tanto un grupo como otro, se vigilen mutuamente para ver quién trabaja más y quien menos. Asimismo, la militancia política de algunos profesores ha hecho pensar a los otros que el reconocimiento de la Normal no se logrará, a menos que los primeros salgan.

Estos conflictos internos repercuten en la vida cotidiana de la escuela, las constantes discusiones hacen que los dos bandos tengan posiciones radicalmente opuestas en cuestiones como el papel que deben desempeñar en la construcción de la propuesta curricular, pero también en situaciones en las que tal vez no valdría la pena desgastarse, como la asignación de horarios. Cada uno de los grupos señala los defectos de los otros, pero nunca aceptan sus aciertos.

A pesar de ello, en el momento en que es necesario trabajar más para que la propuesta salga lo hacen, y en el momento en que hay que defenderla ante las autoridades educativas se convierten en un equipo unido.

Desde el mes de febrero del 2000, las negociaciones ante la SEE fueron avanzando, se logró que la Dirección de Formación de Docentes en el Estado se comprometiera a leer la propuesta curricular, una versión que parte del primer proyecto, pero que tiene una estructura más acorde con lo que les solicitaba esta dependencia.

A partir de la entrega de la propuesta se integró una comisión mixta de los profesores con la SEE, SNTE, DGEI-M y se realizaron una serie de sesiones en la unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) del municipio de Uruapan para revisar los planes de estudio vigentes en la formación de docentes. Estas sesiones hicieron que los profesores reformularan nuevamente el documento presentado y lo expusieran ante las diversas instancias educativas el 15 de junio del año 2000. Las observaciones a la exposición dieron como resultado la reestructuración de la propuesta, misma que se entregó en el mes de julio del mismo año.

La propuesta no fue aceptada por la SEE, por escrito se hacen una serie de recomendaciones para volver a diseñar, en un documento fechado el 13 de septiembre del 2000 se señala que: “no recupera los elementos sustanciales de una propuesta curricular” y que “hay enfoques y líneas que no corresponden a los planes de estudio vigentes”.

Asimismo, se considera que se ha hecho un “acercamiento inicial” y que las observaciones deberán servir “para reestructurar la propuesta curricular”. Lo anterior se podría tomar como un avance en las negociaciones, sin embargo, llegar a ese “acercamiento inicial”, llevó cuatro años, mismos que fueron de trabajo y de estudio para la construcción de esa propuesta. Obviamente, no se espera que se acepte una propuesta sólo por los años de dedicación y estudio, lo que es de observarse es la actitud de las autoridades que, en su afán de respetar las normas, exigieron que los profesores se sujetaran a los planes vigentes de educación normal, planteando que sólo de esa manera podría aceptarse el currículo propuesto.

Durante la primera mitad del año 2001, parecía que el reconocimiento se podía lograr. Los profesores tuvieron un acuerdo con el Congreso Local, firmado en una minuta, en el que éste se comprometía a discutir en la Cámara de Diputados la situación de la Normal y a realizar el decreto de apertura.

Por su parte la SEE, por medio de la Dirección General de Normatividad y la Dirección de Formación de Docentes, se comprometió a revisar una nueva propuesta curricular que se ajustara a las normas que ésta pedía. La nueva propuesta debía ser discutida por todas las instancias educativas involucradas antes de entregarse para su autorización.

En julio del 2001 se realizó una visita a la Normal por representantes de la Dirección General de Normatividad y por la DGEI- México, instancias educativas federales, fue una primera visita oficial. Para Normatividad, el propósito era hacer una observación de las condiciones generales de la Normal, tanto de sus instalaciones como de la forma de trabajo, detectar sus necesidades y darse cuenta de la vida cotidiana de la Escuela Normal, de la manera en que se llevan a cabo las clases y la forma de trabajo de los profesores. Para los segundos, esta visita no tenía los mismos objetivos, la comisión que había nombrado la DGEI debía apoyar a los profesores en la construcción del currículo con orientaciones que sirvieran para este fin.

Durante dos días, tanto personal de Normatividad como de la DGEI realizaron observaciones dentro de las aulas, hicieron filmaciones de la práctica docente, entrevistaron a maestros y alumnos, y escucharon a los padres de familia. Al final de estos dos días se reunieron con los profesores e hicieron varios comentarios.

Fue interesante ver cómo los representantes de cada una de estas oficinas fueron dando sus opiniones, contrariamente a lo que se esperaba, el representante de la DGEI tuvo una actitud más crítica y más oficialista, continuamente señalaba que no se iba a reconocer la Normal si no se cambiaba la propuesta curricular y si no se atendían los lineamientos que hacía Normatividad. Cuando el representante de esta oficina no estaba presente, hacía señalamientos que él denominaba “en corto”, reafirmando su apoyo o haciendo observaciones que creía no debería escuchar el enviado por la otra dependencia. Siempre hablaba de apoyar y de construir una confianza mutua, pero tenía una posición un tanto dura cuando la reunión era abierta.

Por su parte, el representante de Normatividad, tuvo siempre una actitud más apegada a lo que de él se esperaba, se mostró interesado por el trabajo que observó, mencionó que se llevó una buena impresión de los estudiantes y de los maestros, pero siempre marcó una distancia entre él y los profesores.

Posteriormente a esta visita, se realizaron una serie de reuniones para discutir una vez más la propuesta curricular. En estas reuniones, efectuadas del 23 de julio al 31 de agosto, en una de las salas de la Cámara de Diputados, se encontraba la comisión mixta nombrada desde el año anterior, ahora el propósito no era sólo escuchar a los profesores de la Normal, sino elaborar un documento entre todos.

2.4.4 La negociación de julio y agosto de 2001.

Es necesario señalar que los acuerdos para que se llegara a estas sesiones de trabajo se realizaron en el marco de la caravana zapatista, la efervescencia que causó en el estado este hecho, aunado después con la discusión de la nueva ley indígena, misma que fue aprobada por el Congreso Local y rechazada por las comunidades indígenas del Estado, permitió que esto pudiera darse, sin hacer a un lado los esfuerzos propios de los profesores y de la Comisión de Normales de la Sección XVIII, quienes desde que comenzaron oficialmente las negociaciones, nunca dejaron de apoyar y de trabajar para el logro del reconocimiento.

Las autoridades estatales, en ese momento, consideraron que era importante la creación de esta escuela, los acontecimientos hacían ver que eran necesarias algunas acciones para que se viera que el gobierno Michoacano sí atendía las demandas de los indígenas, nombró para

esta comisión a un representante personal del Secretario de Educación y responsable directo de que los trabajos de la propuesta curricular se llevaran a buen término.

Por su parte, el Congreso Local hacía lo propio, el diputado Alejandro Avilés, presidente de la comisión de asuntos indígenas, personalmente atendía el problema de la Normal y se mostraba interesado en los avances de la propuesta, nombró como representante para estos trabajos a un profesor que fue director de la Normal Urbana de Morelia.

Además de estos actores, la comisión estaba integrada por representantes de las siguientes instancias educativas:

Por la parte oficial se encontraban: la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en los niveles federal y estatal, y la Subdirección de Formación de Docentes en el Estado. La Dirección General de Normatividad de Educación Básica, dependencia a quien se debía entregar la propuesta, no estuvo presente, según se explicó, era la oficina que debía revisar el documento, no podía participar siendo juez y parte al mismo tiempo.

Por la parte de la Normal, un sector de la planta de profesores, quienes han ido elaborando la propuesta, apoyados por el representante sindical del Sector IX que corresponde a educación indígena y por la Comisión de Normales de la Sección XVIII del SNTE.

Fue invitada también una institución más, la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación en Michoacán (COEPES), quien es la autoridad responsable de evaluar los planes de estudio de las instituciones de nivel superior en el Estado

Desde el comienzo de las sesiones hubo ciertos roces entre las partes, siempre quienes hacían un trabajo previo eran los profesores de la Normal, los otros escuchaban y hacían comentarios. En ocasiones hacían alguna propuesta, pero casi siempre eran muy por debajo del nivel que se requiere para educación superior. Siempre se partió de los documentos realizados por los profesores.

A continuación se describe la actitud general de cada uno de estos actores en la mesa de discusión, el objetivo es dar una idea de las posiciones de ambos bandos.

- **La Secretaría de Educación en el Estado (SEE).**

En un principio se veía que al comisionado de esta dependencia le urgía sacar a tiempo los trabajos, le habían indicado que tenía que entregar resultados a principios de septiembre, de tal manera que su actitud era siempre de presión hacia los demás. No participaba de manera directa en la discusión, pero se encargaba de que todos los involucrados estuvieran presentes en el día y la hora señalada. Asimismo, proponía a personas e instituciones que creía que podían ayudar en el proceso, fue él quien invitó a la COEPES, institución que fue aceptada de inmediato, pero fue también él quien propuso que estuviera presente una funcionaria perteneciente a la Dirección de Formación de Docentes, que no fue aceptada y que su sola propuesta produjo el disgusto de los profesores y el sindicato. Esta funcionaria era la directora en el estado de esa dependencia, mientras estuvo en su cargo, su actitud hacia la Normal siempre fue de rechazo, nunca se pudo avanzar mientras ella permaneció en el cargo. Los problemas fueron tan grandes que la Sección XVIII la desconoció como funcionaria, situación que provocó su destitución, incluirla en la mesa de discusión significaba para los maestros volver a un estado problemático del que ya se sentían liberados.

El comisionado de la SEE dejó de asistir a estas reuniones pocos días después, cuando se le nombró Director de Educación Media Superior en el Estado, lo cual demostró que la intención de la SEE no era tan seria como se pensaba.

- **La Dirección General de Formación de Docentes.**

Esta dependencia siempre fue quien tuvo los mayores roces con los profesores, su actitud siempre oficialista a veces retrasaba los trabajos, sobre todo cuando se discutieron algunas partes de la propuesta en las que se incluía el aspecto indígena o algún elemento distinto a los planes de estudios vigentes en educación normal. Las discusiones con este representante dejaban ver la desconfianza mutua que existía entre él y los profesores de la Normal.

- **La Comisión Estatal Para la Planeación de la Educación Superior en Michoacán (COEPES).**

La comisión fue de gran ayuda para la construcción de la propuesta, siempre tuvo una actitud propositiva y de trabajo. Sus intervenciones eran verdaderamente para solucionar problemas. Algo que no gustaba a las otras direcciones es que había mucho apoyo hacia lo que presentaban los profesores, sus aportaciones siempre iban en el sentido de mejorar la propuesta curricular sin importar si entraba en la norma o no, según decía, se debía reconocer que lo que hacía la Normal Indígena era un aporte a la educación en el Estado.

- **DGEI-México.**

Uno de los problemas que se tuvieron con esta dirección era que no enviaban siempre a los mismos representantes, de tal forma que había que repetir lo que ya se había discutido y acordado en sesiones anteriores, parecía que no había comunicación entre ellos. Otro aspecto a destacar fue el silencio de estos representantes durante las sesiones, su participación sólo era en algunas ocasiones y casi siempre para cuestionar y no para proponer. Decían que sus observaciones las harían de manera particular, "en corto", lo cual causaba cierta molestia por parte de las otras instancias educativas, pues se suponía que las discusiones eran abiertas y la participación de cada una de las partes debería servir para mejorar la propuesta que llevaban los profesores.

- **DGEI-Michoacán.**

A diferencia de la anterior, su participación fue más activa aunque casi siempre conciliadora, se notaba que había un conflicto entre el apoyo abierto a los profesores y su deber como instancia oficial. Las pocas intervenciones que hicieron no cambiaron sustancialmente la propuesta curricular.

- **Sección XVIII del SNTE.**

La participación de la sección XVIII se dio por dos partes: por medio de la comisión de normales y por el Sector IX, representante sindical del magisterio indígena. Los dos tuvieron una presencia activa en las sesiones de discusión, siempre apoyando a los profesores, de hecho, la comisión de normales participó en una parte importante de la propuesta, particularmente en lo referente a la cuestión indígena.

- **Escuela Normal Indígena de Michoacán**

Los profesores de la Normal llevaron siempre la dirección de las sesiones, fueron ellos quienes trabajaron previamente en los documentos que se expondrían. Al principio se veía cierta desorganización, en las primeras sesiones hacían falta los documentos por escrito, situación que provocaba que la sesión se pospusiera, sin embargo, después fueron organizándose más y logrando tener los escritos a tiempo. El trabajo que ellos realizaban fue el más pesado, durante la mañana se discutía un aspecto particular de la propuesta y por las tardes se reunían para planear la forma en que se presentaría lo siguiente.

La actitud siempre fue de defensa hacia su propuesta, un aspecto particular es que dentro de las sesiones hacían uso del idioma purhé para comunicarse entre ellos y acordar algunos asuntos de última hora, la posibilidad de comunicarse en otro idioma les permitía no sólo ajustar algunas cosas, sino hablar ampliamente de lo que pensaban sobre los demás.

2.4.4.1 La discusión de la propuesta curricular⁶⁰.

Los asuntos particulares que se discutieron en estas sesiones no fueron solamente los referentes a la propuesta académica, sino a todos los aspectos que debían cubrirse e incluirse en un solo documento, siendo la Normal Indígena una institución de nueva creación, así, los asuntos se dividieron para cada día quedando de la siguiente manera:

- Diagnóstico de la situación educativa en las poblaciones indígenas de Michoacán.

⁶⁰ Se debe aclarar que en este momento no se hará un análisis de la propuesta curricular en su sentido académico, asunto que será tratado ampliamente en el siguiente capítulo, lo que se quiere hacer en esta parte del trabajo es mostrar la forma en que se involucraron las distintas instancias educativas para la construcción del mismo y la forma en que defendieron sus posiciones.

- Infraestructura.
- Cálculo financiero
- Decreto de creación.
- Propuesta curricular

Enseguida se irá viendo la forma en que estos aspectos se fueron discutiendo, solamente se tomarán en cuenta aquellas partes que se prestaron a discusión y en las que se tuvieron que llegar a acuerdos.

- **Diagnóstico.**

El diagnóstico no fue realizado por los profesores, la Subsecretaría de Planeación de la SEE fue la responsable de hacer un estudio para conocer la viabilidad del reconocimiento de la Normal y la autorización para su funcionamiento. El día en que se discutió este punto, se invitó a los responsables del estudio para analizar la forma en que se había realizado.

Se trata un estudio muy esquemático de la situación educativa en el sector indígena, para el mismo, se escogió una muestra al azar considerando al 20% de los centros educativos existentes en todo el Estado, se aplicó un cuestionario a los directivos de los centros elegidos.

La muestra se conformó con un total de 313 profesores pertenecientes a 39 escuelas, de las cuales 28 corresponden a la zona P'urhépecha, 7 a la náhuatl, 2 a la mazahua y 2 a la ñañañú. Los rasgos a evaluar fueron los siguientes: rangos de edad en los profesores, rangos de antigüedad en el servicio educativo, perfil lingüístico de las comunidades, perfil lingüístico del personal docente y matrícula escolar desde el ciclo escolar 1995-1996 hasta el 1999-2000.

Para quienes elaboraron el diagnóstico, según consta en el documento, “el obstáculo real de la Educación Indígena radica en la carencia de materiales didácticos acordes a las diferentes etnias del Estado” (p.43). No se incluye en este “obstáculo” la deficiente formación de los profesores, aunque al respecto se indica que, según la muestra,

... existen 200 docentes sin concluir estudios, de los cuales el 68.5% (137 docentes) no continúan en la actualidad estudiando; al respecto se les consultó el motivo del porqué no continuaban con su preparación académica, obteniendo en la mayoría de los casos la respuesta de que no es atractivo continuar estudiando porque esto no representa ningún incentivo sustantivo en sus percepciones económicas, dado que con la preparación actual que tienen, se les otorga la clave presupuestal que ostentan. (p. 44)

Si la muestra fue de 313 profesores y 200 de ellos aún no continúan los estudios, esto nos da un porcentaje de un 63%, un porcentaje muy alto que no es tomado en cuenta como un factor que tenga una consecuencia negativa en la educación básica del sector indígena.

En el diagnóstico presentado no se especifican cuáles fueron las comunidades indígenas y las escuelas escogidas a las que se aplicó el cuestionario, esto es importante porque uno de sus resultados indica que "en la mayoría de las comunidades visitadas (...) el idioma es el español; la lengua materna (Otomí, P'urhépecha, Mazahua y Náhuatl), lo hablan los abuelos, lo entienden los padres y solamente lo poco que se les enseña en las aulas, es lo que aprenden los niños. (Loc. Cit.)

Es necesario conocer las comunidades que fueron visitadas porque, ciertamente, existen algunas que ya perdieron la lengua materna, pero hay otras regiones en el Estado en las que la mayor parte de los niños no tiene otra forma de comunicación, en sus primeros años escolares, que su lengua materna, por ejemplo, en la zona de la Cañada de los Once pueblos, el porcentaje de hablantes es muy alto, así como en algunas comunidades de la Meseta.

Por otro lado, en la parte final del documento presentado, se sugiere la elaboración de otro estudio para determinar de forma más exacta la demanda real de las etnias del Estado.

La presentación de este diagnóstico provocó una serie de comentarios, los profesores de la Normal señalaron que no se tomaba en cuenta el rezago educativo que existe en las poblaciones indígenas, que no se habla de las características o rasgos culturales de las mismas, que sólo se basaba en la lengua materna para determinar la posibilidad o no de la autorización de la Normal, se preguntaba: *¿quiénes perdieron la lengua ya no son indígenas?*. Asimismo, referían que era necesario definir criterios para comenzar a recuperar lo que las culturas habían perdido.

Por su parte, los representantes de la DGEI en Michoacán se mostraron conformes con el diagnóstico presentado, afirmaron que para ellos era muy claro y que había que reconocer que en Michoacán había más maestros de los necesarios.

La Sección XVIII y el representante sindical del Sector IX solicitaron que los datos que se presentaban mediante gráficas fueran interpretados, asimismo, insistieron en que se planteara que la Normal era una necesidad de los pueblos indígenas. En vista de que no había un estudio que abarcara las necesidades de estos pueblos, propusieron que la comisión determinara qué datos incluir en la propuesta.

Para COEPES el diagnóstico, así como se presentaba no era suficiente para decidir si la Normal era factible o no y solicitaron un nuevo estudio.

Las otras dependencias educativas insistían en tomar los datos presentados para argumentar a favor de la creación de la Normal.

Los responsables del diagnóstico defendieron su postura, señalaban que los resultados del estudio realizado deberían incorporarse a la propuesta así como se les había entregado, no en partes. Afirmaban que no era posible escoger sólo los datos que convenían y los que no desecharlos.

En ese sentido tenían razón, sin embargo, hay serias deficiencias en este diagnóstico presentado, no es un estudio con el que se pueda determinar la necesidad de una escuela Normal, ni siquiera maneja la población escolar en su totalidad, ni la formación y los estudios de los docentes en servicio. Se señalan, de manera general, algunos datos de las comunidades, pero no se describen las condiciones educativas en que se encuentra la educación indígena. El documento contiene demasiados números y gráficas, pero no una explicación amplia de los datos.

Al final de la sesión, se acordó con la Subsecretaría de Planeación que tomarían en cuenta las observaciones hechas y entregarían, a la brevedad posible, otro documento que sería incluido en la propuesta, esto último nunca sucedió.

• **El decreto de creación**

Se suponía que el diputado que estaba participando en las discusiones llevaría, para este día, un borrador del decreto de creación, lo cual no sucedió, en su defensa argumentó que lo

que se necesitaba primero era tener lista la propuesta curricular, aunque afirmó que se estaba trabajando en el documento, comentó que el Estado buscaba que los gastos se repartieran entre la federación y ellos, por lo que el primer paso era culminar la propuesta, ya que al ser autorizada, por consecuencia se haría un convenio entre los gobiernos estatal y federal, al final vendría el decreto como un trámite más.

Si antes el diputado había demostrado interés, en este momento se vio que no era tanto, en realidad no había ningún adelanto en el documento, se sabía que este diputado estaba por pedir licencia para postularse como candidato por el PRI a la presidencia municipal de Los Reyes. Al igual que el representante de la SEE, muy pronto abandonó los trabajos.

- **La infraestructura**

La infraestructura no fue cuestionada en cuanto a la propuesta de construcción, en cambio hubo una discusión en lo referente a si debía o no ser un internado. Los funcionarios argumentaron en contra por las experiencias que se han tenido en Michoacán, particularmente con la Normal de Tiripetío, según dijeron, esta Normal tiene una participación política que va siempre en contra del Estado. Los profesores argumentaron que se debía ver la pobreza de la población indígena, sin embargo, los argumentos de los funcionarios pesaron más y se acordó en que no se propondría como internado, aunque se buscaría que hubiera becas para los estudiantes.

- **La discusión sobre la propuesta curricular.**

Un día antes que se analizara la propuesta curricular había mucho nerviosismo en los profesores, al final de la discusión de ese día, hubo una reunión para afinar algunos detalles, en ese momento todavía había dudas sobre aspectos importantes, por ejemplo, en el documento original algunos docentes hablaban de líneas de formación y otros de áreas de formación, al momento de hablar sobre ello se hizo patente su confusión, no les quedaba claro a qué se referían unas y a qué las otras. Una de las comisionadas por la Sección XVIII, y quien estuvo en todo momento en estas sesiones apoyando siempre las propuestas de los docentes, explicaba que dependiendo de lo que se tratara, si eran líneas o eran áreas,

el enfoque pedagógico era distinto⁶¹, señalaba que debían que estar muy atentos y llevar todos una sola posición; advertía que a partir de ese momento las cosas podrían ponerse difíciles, sobre todo con la Dirección de Formación de Docentes, cuyo representante haría cuestionamientos fuertes hacia toda la parte académica. Al final se optó por una estructura curricular con base en áreas de formación, el argumentó fue que de esa manera se tendría un currículum más integral y menos parcelado.

Al día siguiente, precisamente el representante de esta dependencia comenzó la sesión, intervino haciendo una especie de introducción sobre la responsabilidad de las diferentes instancias y la posibilidad de mejorar sustancialmente la propuesta que se presentaría, señaló que todos tenían el reto de construir un currículo partiendo de las necesidades de los pueblos indígenas del Estado. A continuación presentó un formato para la propuesta curricular, argumentó que era la que enviaba la Dirección General de Normatividad y a la cual debían ajustarse. (Ver cuadro VIII)

Esto causó molestia en los profesores, inmediatamente cuestionaron: *“¿por qué después de tanto tiempo de estar trabajando con Formación de Docentes y de que ustedes sabían que estábamos elaborando la propuesta, hasta ahora se nos dice cuál es la estructura que debe llevar?”*. Señalaban: *“esta actitud refleja una tendencia arraigada en la subsecretaría de que las cosas, si no son como ahí se dictan no pasan”*. Hablaban de que ellos, hasta ahora habían demostrado con acciones la intención de avanzar, que habían cedido, por ejemplo en la cuestión del internado, pero que ahora no podían aceptar esa propuesta y cambiar todo su formato.

Por su parte la Sección XVIII apoyaba y afirmaba que tenían la experiencia de que si algo no se entregaba como Normatividad y Formación de Docentes decían, era rechazado.

La situación hizo que los dos bandos tomaran posiciones, parecía que el asunto era sólo de forma, pero en realidad había cuestiones más de fondo. Llevar un nuevo formato, precisamente el día de su discusión, se prestaba a pensar que el trabajo realizado previamente por parte de los profesores no sería tomado en cuenta, al menos éstos así lo exteriorizaron. Acusaron a la dependencia, de manera directa, de querer imponer un

⁶¹ En el siguiente capítulo se hablará más ampliamente del tipo de estructura curricular que se eligió y las razones por las que se eligió.

formato en el cual debían incorporar, de manera apresurada y por la fuerza, una propuesta curricular cuya estructura había sido planeada durante meses.

Los profesores afirmaban que esta dependencia les exigía lo que la SEP no había podido hacer con los planes de estudio de sus normales, en el sentido de que los planes de estudio diseñados en 1997 para la licenciatura en educación primaria y en 1999 para la licenciatura en educación preescolar (conocidos como *plan 97* y *plan 99* respectivamente) aún no están terminados y aun faltan los programas correspondientes a los últimos semestres.

La DGEI-México no intervino en ningún momento, por su parte la DGEI-Michoacán fue más conciliadora, señaló la necesidad de respetar acuerdos como comisión y defender la propuesta entre todos. Esto calmó los ánimos, se acordó que se trabajaría con la propuesta de la Normal y que, de aceptarse, la defensa estaría a cargo de todos los involucrados. Una y otra vez subrayaban la importancia del trabajo que se estaba haciendo, afirmaban que desde ese momento ya no se podría hablar de la propuesta de los profesores sino de la propuesta de todas las instancias educativas ahí presentes. De esta manera comenzaron los profesores a exponer su propuesta con el formato con el que habían trabajado.

| Formato presentado por la Dirección de Formación de Docentes | Formato presentado por los profesores de la Normal Indígena de Michoacán |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Antecedentes • Diagnóstico • Fundamentación • Propósitos. • Criterios para la elaboración del plan y la organización de las actividades • Mapa curricular • Descripción de las asignaturas • Perfil de la planta docente | <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Antecedentes • Diagnóstico • Propósitos • Perfiles de ingreso y de egreso • Marco conceptual y referencial • Áreas de formación, contenidos y programas de estudio • Mapa curricular • Metodología • Evaluación • Áreas sustantivas • Servicio social • Titulación • Perfil de la planta docente |

CUADRO VIII

- **Perfil de ingreso y perfil de egreso**

Este fue el primer aspecto a discutir, desde ahí se comenzó a ver la forma en que se trataba de obstaculizar el trabajo, como uno de los acuerdos anteriores era trabajar sobre los planes de estudio vigentes, en el caso del perfil de egreso, los profesores de la Normal adoptaron los puntos que señalan los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria y preescolar diseñados en 1997 y 1999 (en adelante *plan 97* y *plan 99*), respectivamente, y que son los que están vigentes, solamente particularizando el sentido indígena y aportando algunos nuevos en los que se señala el compromiso con las comunidades y la formación de una identidad étnica en los futuros profesores.

El desconocimiento de los planes de estudio anteriormente mencionados, por parte de las instancias oficiales, inició la discusión, en particular, el representante de la Dirección de Formación de Docentes hizo patente su desconocimiento, pero insistía en que no habían sido tomados en cuenta los perfiles que ahí se describían. Curiosamente no se hicieron comentarios a aquellos que se avocaban al sentido indígena, sino sólo a los que habían sido copiados textualmente del *plan 97* y del *plan 99*. Al final no se hicieron cambios sustanciales.

- **Marco conceptual.**

La discusión que se armó en este aspecto resultó interesante, los conceptos a considerar este día eran: *hombre, realidad, conocimiento, educación, aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje, curriculum e interculturalidad*.

Los representantes de la DGEI en el Estado escucharon a los profesores, pero después leyeron su propuesta, eran definiciones copiadas de un diccionario. Los profesores al escuchar la nueva propuesta defendieron la suya argumentando que ellos se estaban basando en la dialéctica crítica y en el materialismo histórico. Su argumento fue apoyado por COEPES, quien afirmó que los conceptos presentados por los profesores se relacionaban y tenían una coherencia con el enfoque global que se proponía.

Lo anterior molestó a las otras instancias, quienes ya no participaron en la discusión sobre este tema, de esta manera los conceptos también quedaron tal y como se presentaron.

- **Las áreas de formación y programas de estudio.**

En el caso de las áreas de formación sucedió algo curioso, se habían manejado siempre cinco áreas: psicológica, pedagógica, indígena, sociológica e instrumental. Todavía el día anterior se señalaban las cinco áreas entre los profesores, sin embargo, al momento de la exposición se dejó de lado el área instrumental. Solamente quienes habían leído los documentos anteriores podían darse cuenta de esta omisión, las dependencias educativas no lo notaron.

En uno de los recesos, al preguntar qué había pasado con el área de formación instrumental, los profesores me respondieron que esa área estaba contemplada en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de 1984, pero un día antes, analizando el *plan 97* se daban cuenta de que ésta se incluía en el área pedagógica, pues en todas las materias se especifica el contenido y su enseñanza. Llegar a esa decisión provocó en los profesores fuertes discusiones, sin embargo, cuando llegaron a la mesa de trabajo ya todos estaban de acuerdo.

En general todas las áreas, excepto la indígena, tuvieron las siguientes observaciones: se les indicó que debían justificarse y relacionarse entre sí mediante los diferentes programas de estudio, asimismo, debían incluir bibliografía básica en cada curso. Los programas de curso de contenido general y en donde se incluían aspectos indígenas no fueron expuestos en su totalidad, a solicitud de los funcionarios, de tal suerte que las observaciones fueron mínimas, no sucedió lo mismo con el área indígena y con los cursos específicos de la misma, lo cual provocó una nueva discusión, en este caso con DGEI-México, quienes hicieron los siguientes cuestionamientos: *¿Cómo va a manejar el muchacho el bilingüismo? ¿Cómo capacitar al muchacho para que favorezca en el niño la cultura indígena? ¿En dónde se encuentra la didáctica para la enseñanza de la lengua indígena? ¿Cuáles son los fundamentos psicológicos, pedagógicos y sociales de esta área de formación?* Afirmaron, *“si hacemos observaciones de este tipo es porque ustedes hablan de una propuesta alternativa, su carta fuerte es la línea indígena y es ahí en donde debe estar bien fundamentado”*. Ciertamente, las observaciones eran hechas para que el trabajo se mejorara, sin embargo, hay que recordar que esta dirección se encontraba ahí para

orientar teóricamente a los profesores, su trabajo debía consistir en hacer propuestas para perfeccionar la propuesta, nunca lo hicieron, se limitaron a los cuestionamientos.

Hay que mencionar que las asignaturas que se propusieron en esta área fueron: *Lengua Indígena I, II, III y IV, Culturas Indígenas de América, Culturas Indígenas de México y Cultura Indígena Específica I y II*. No se incluyó la asignatura *Lengua Indígena y su Enseñanza*, misma que se reconoció que era necesaria y que debía desarrollarse en el documento final, al igual que todas las observaciones hechas en el transcurso de estos días a las diferentes partes de la propuesta (Ver mapas curriculares en el siguiente capítulo).

• Metodología.

Uno de los propósitos de la Normal es que sus estudiantes puedan tener una posición activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndolos con su propio proceso e involucrándolos en la toma de decisiones, para ello, el método que se propone para su formación es la Investigación-Acción, metodología que, según los profesores, responde al tipo de formación que quieren darles y que construirá las bases para su futura práctica docente, más comprometida con sus alumnos y con las comunidades indígenas.

La propuesta de los profesores causó problemas, Formación de Docentes mencionó que no era un método que se ajustaba a los planes estudio vigentes, en los cuales no se especifica una estrategia metodológica sino se deja en libertad al estudiante de elegir entre varias propuestas, señaló que esa metodología ya había pasado de moda y recordó que las indicaciones de Normatividad eran que debían ajustarse a los *planes 97 y 99*, y sólo dar la especificidad indígena. La respuesta de los profesores fue categórica:

Nosotros tratamos de estar dentro de la norma, pero ésta no nos permite abrir los espacios para nuestra propia educación. No hay programas de educación adecuados a la cultura indígena, esto es el principio, nosotros partimos de la realidad, estamos intentando adecuar todo a los planes generales, pero ustedes nos meten en una camisa de fuerza, no nos dejan libertad para nada, lo que planteamos es una estrategia metodológica que va de acuerdo a toda la propuesta.

Las otras instancias educativas apoyaron a Formación de Docentes, DGEI-México afirmó: *“Hay una normatividad que se tiene que cumplir, ustedes decidieron que plantearían algo*

distinto, una propuesta alternativa, si es así tienen que señalar el por qué y el cómo. No habría problema si hubiera sido la oficial y sólo se hicieran adecuaciones”.

Quien pudo salvar la situación fue el representante de COEPES, para él la propuesta metodológica correspondía a la propuesta general, señaló que sólo era necesario incluir el aspecto teórico, pero que bien podía proponerse a la investigación-acción como una estrategia metodológica necesaria en la Normal.

El acuerdo al que se llegó fue incluir un respaldo teórico en este punto, pero dejar claro que esa sería la metodología que se seguiría en la Normal.

Estas fueron las cuestiones que en mayor grado generaron dificultades entre las partes, cuando terminaron las sesiones se nombró una comisión redactora, al final todos hablaban ya de “su propuesta” y afirmaban que sería defendida por todos en caso de un nuevo rechazo de las Secretaría de Educación en el Estado y de la Dirección General de Normatividad.

Se entregó en septiembre de 2001, pero a pesar del trabajo realizado, nuevamente fue rechazada, en el oficio DGN/298/01, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y de la Dirección General de Normatividad, fechado el primero de noviembre del año 2001, y dirigida al subsecretario de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán, se informa que la nueva propuesta presentada tiene algunas dificultades, entre ellas se mencionan las siguientes:

- En las propuestas de ambas licenciaturas, en las que se incluyen las asignaturas de los planes de estudio vigentes, se presenta una argumentación inicial diferente a los criterios y las orientaciones académicas de los nuevos planes de estudio para la formación de profesores de educación primaria y educación preescolar.
- Las asignaturas del mapa curricular no coinciden en las horas y los créditos con las de los planes de estudio oficiales.
- La organización institucional, las funciones sustantivas, el servicio social, las áreas de formación, la relación entre la teoría y la práctica, el papel de la investigación-acción como metodología y la evaluación, no corresponden a los enfoques y lineamientos actuales, a pesar de que en el documento se insertan los mapas curriculares similares a los de los planes de estudio vigentes y la descripción de las asignaturas.

De acuerdo con este oficio, la propuesta curricular no puede ser aprobada por las razones que con anterioridad se expresan, por ello, se especifica que

... es necesario modificar los planteamientos centrales de los planes de estudio, ya que difieren sustancialmente del plan de estudios nacional para la formación de profesores de educación preescolar y primaria. Para que se puedan autorizar las propuestas curriculares de la Licenciatura en Educación Preescolar Indígena y de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena le solicito se atiendan las disposiciones académicas, los contenidos y los enfoques de los planes de estudio vigentes y se adicionen los rasgos del perfil de egreso, los contenidos, las asignaturas y la bibliografía que juzguen convenientes a fin de lograr las competencias pedagógicas y los conocimientos necesarios para ejercer la docencia en el medio indígena.

Es decir, nuevamente habrá de modificarse toda la propuesta, el argumento es que no corresponde a los planes de estudio vigentes para la educación normal, se olvidan estas autoridades educativas que, precisamente, la atención a la diferencia es uno de los objetivos de la Escuela Normal Indígena de Michoacán, cambiar la metodología, las áreas de formación, la evaluación, el servicio social y la relación entre la teoría y la práctica, significa cambiar todo el sustento teórico metodológico del curriculum. Se pide que solamente se adicionen los rasgos del perfil y los contenidos educativos correspondientes a las diferentes etnias del Estado, lo cual indica no sólo que el trabajo realizado no fue tomado en cuenta, sino que, y esto es lo más grave, es imposible proponer un tipo de educación distinta que salga de las "normas" oficiales o que esta misma normatividad pueda ajustarse a nuevas necesidades, así también, hay que decirlo, prevalece la política homogeneizadora en la cual lo diferente no es reconocido.

A pesar de que todas las instancias participantes afirmaron que defenderían este documento, no sucedió así, excepto algunos docentes de la Normal y la Comisión de Normales de la Sección XVIII, ninguna otra dependencia la apoyó, otra vez se regresó a los profesores para que la reformularan, otra versión fue entregada en febrero de este año (2002), la cual también se regresó, la última acaba de entregarse en septiembre pasado (2002) y se está a la espera de una nueva respuesta.

Según algunos docentes, la última propuesta ya no tiene los elementos que la seguían haciendo alternativa, es sólo una adecuación a los planes de estudio de educación normal. Otros son más optimistas y la ven como la posibilidad de conseguir finalmente el registro, afirman, *"ahora sí nos apegamos a todos lineamientos que ellos nos hicieron"*.

La respuesta de la SEP indica, por su parte, que los proyectos educativos realizados por los propios indígenas no son tomados con la importancia que se merecen, de nada sirven los

acuerdos firmados internacionalmente, tampoco valen las leyes estatales y federales que se aprueban para reconocer los derechos de estos pueblos. Nunca las instancias educativas dieron un verdadero apoyo en la construcción del currículo, nunca enviaron especialistas en diseño para ayudar en ese sentido, los profesores trabajaron siempre solos y los fueron llevando, como lo dijo uno de ellos, por varios túneles y en cada uno se fue quedando la esencia y los verdaderos principios indígenas. Lo que ellos no querían, y así lo hacían ver, era recurrir a un currículum oculto, como varias veces se les proponía, ellos querían que todo estuviera claro en el documento, lo cual no sucedió.

Después de estos casi siete años de trabajo, habría que preguntar a los profesores, si es que ahora les dan la clave, qué tanto se ha ganado y qué tanto se ha perdido, si valió la pena tanto esfuerzo y dedicación, habría que preguntar también si todavía puede llamarse Escuela Normal Indígena o si lo indígena queda nuevamente en el aire, esperando que sea el compromiso de cada uno de los docentes el que le de ese sentido.⁶²

⁶² El análisis que se hará en el siguiente capítulo tomará en cuenta desde la primera, hasta la quinta versión, debido a que el trabajo de campo se terminó en noviembre de 2001, fecha que coincide con la respuesta que dio la SEP ante el documento presentado después de las negociaciones de julio y agosto de 2001. El seguimiento a las versiones sexta y séptima ya no pudo ser posible.

Capítulo Tercero.

La propuesta curricular de la Escuela Normal Indígena de Michoacán: Proyecto pedagógico y negociación política.

El propósito de este último capítulo es analizar la forma en que se fue construyendo la propuesta curricular durante estos seis años de experiencia y de trabajo político-pedagógico. Este trabajo de reconstrucción histórica se basa tanto en documentos rectores y normativos, como en aquellos en los que quedaron inscritas las huellas de diferentes agentes que participaron en este proceso. Así, en primer lugar, nos encontramos ante cinco documentos en los que, si bien, se parte de un pensamiento inicial que es el que le va dando forma a todos, se puede afirmar que el documento presentado en agosto del 2001, y que los profesores llaman “la quinta propuesta curricular”⁶³, es la conjunción de las anteriormente presentadas, pues en ella se recogen las intencionalidades que fueron considerándose durante la elaboración de las distintas versiones, aunque también es necesario explicar que, en algunas partes, hay cambios sustanciales entre las mismas; algunas veces es claro el crecimiento que se fue obteniendo en conceptos y enfoques, pero en otras es notoria la forma en que tuvieron que dar acceso a las peticiones de la SEP, haciendo que, en algunas partes del proyecto, aparezcan elementos introducidos a partir de las negociaciones llevadas a cabo. Tal es el caso de la exigencia de las autoridades educativas de tomar como base los planes de estudio diseñados en 1997 y 1999⁶⁴ (en adelante *plan 97* y *plan 99*) para las licenciaturas en educación primaria y preescolar, respectivamente. A pesar de ello, se puede

⁶³ Los documentos que se han presentado son los siguientes:

El primero, fue realizado en 1996 y entregado a la SEP en septiembre de 1997.

El segundo no tiene fecha escrita, pero fue elaborado en 1998.

Los documentos tres y cuatro se fechan en enero y julio de 2000, respectivamente, entre ambos no hay diferencias sustanciales.

La quinta propuesta fue elaborada y discutida ante las autoridades educativas federales y estatales en los meses de junio, julio y agosto de 2001.

En el ANEXO TRES puede verse un cuadro comparativo de estos cinco documentos

⁶⁴ Los planes de estudio de la SEP para las licenciaturas de preescolar y primaria son documentos amplios, difícilmente podría hacer un análisis completo de los mismos en estas páginas, la referencia directa hacia ellos se hará en función de los elementos que son retomados para la propuesta curricular de la Normal Indígena de Michoacán. Para una mayor información sobre los dos documentos véase: SEP. Plan de estudios. **Licenciatura en educación primaria**. México, 1997. Y, SEP. Plan de estudios. **Licenciatura en educación preescolar**. México, 1999.

considerar que la propuesta presentada contiene elementos que hacen de la misma un documento diferente en varios aspectos.

Con base a lo anterior, el propósito de este tercer capítulo es analizar cada una de las partes que presenta esta propuesta curricular y poder establecer hasta qué punto se le puede considerar como una propuesta alternativa o si más bien sólo es una adecuación a los planes de estudio antes mencionados, introduciendo enfoques étnicos y contenidos particulares.

En esta exploración, primeramente se tomarán en cuenta algunas ideas teóricas sobre el concepto de currículum y el diseño curricular, cuestión que se hace necesaria para saber de donde se parte en la elaboración de este proyecto educativo y para, asimismo, clarificar puntos necesarios para la reflexión.

Una vez considerados los aspectos teóricos, el análisis se irá haciendo tomando la estructura presentada en esta quinta versión de la propuesta curricular, pero recogiendo los elementos que son considerados desde el primer proyecto, para ver así, la manera en que fue creciendo, definiéndose y, finalmente, constituyéndose en un proyecto educativo.

Los puntos concretos que se considerarán, son los siguientes: *el marco conceptual, los propósitos de la institución, los propósitos de las licenciaturas, los perfiles de ingreso y egreso, el enfoque teórico metodológico, las áreas de formación, los programas y los contenidos de educación indígena e intercultural, los criterios de evaluación y los criterios de titulación.*

Cabe mencionar que, aunque se trata de dos licenciaturas y se presentan dos documentos, no hay diferencia en los enfoques, los puntos que se indican con anterioridad, son los mismos en ambos documentos, la diferencia se encuentra en algunos programas de curso, mismos que se verán por separado, sin embargo, es necesario señalar que el plan de estudios que subyace en ambos es el de primaria, debido a que en su mayoría, quienes participaron en su elaboración son profesores de este nivel, mientras que por parte del nivel preescolar solamente participaron dos profesoras, lo anterior hace que de los dos documentos, el que corresponde al nivel primaria se encuentre mejor estructurado.

3.1 Algunas consideraciones teóricas sobre concepto de currículo y el diseño curricular.

Al hablar de diseño curricular, una de las primeras dificultades que se presenta es la definición del concepto de *currículum*, lo cual podría parecer un asunto sencillo, pero no lo es tanto, una definición implica una manera de concebirlo, que trae consigo toda una base social, filosófica, educativa y cultural que debe traducirse a un documento que sirva a la práctica pedagógica, y en la cual se sitúa, de manera específica, la forma en como se concibe a la formación, a los sujetos que participan de un proyecto educativo, así como los alcances del mismo. Constituye por ello un espacio complejo de negociaciones, prácticas y sentidos que sintetizan aspiraciones, procesos y formas particulares de hacer educación.

Distintos autores coinciden en que el término *currículum* ha tenido diferentes acepciones y que se ha explicado de acuerdo a los aspectos que, sobre él, quieren resaltar algunos teóricos que han trabajado sobre el tema.

Stenhouse (1984:29) plantea que “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Gimeno (1998: 40) por su parte, define el currículum como “el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela, tal como se halla configurada”.

Rule (citado por Gimeno: Op.Cit: 14), lo explica de tres formas: como una guía de la experiencia que tiene el alumno en la escuela, como los contenidos de la educación, y como una propuesta que refleja la herencia cultural en una sociedad determinada.

Schubert, (también citado por Gimeno, Loc. Cit.) afirma que la forma más común y extendida de definir el currículum es “como un conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de la enseñanza [o bien como un] programa de actividades planificadas, debidamente secuenciadas, ordenadas metodológicamente, tal y como se muestran (...) en la guía de un profesor”.

Para Grundy (1987: 114) el currículum es una “construcción cultural (...) no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana”.

Como puede observarse, la definición al concepto de currículum se ha dado sobre la base de por lo menos tres aspectos:

1. Como un programa o una guía de actividades a seguir.
2. Como un conjunto de conocimientos ordenados que los estudiantes deben obtener durante un curso o un nivel escolar, y
3. Como una construcción siempre abierta, relacionada directamente con la cultura, en la que se pretende expresar las intenciones sociales, políticas, pedagógicas y filosóficas que sobre educación tiene un grupo determinado.

En el presente trabajo, el concepto de currículum tratará de abarcar las tres concepciones, definiéndolo de la siguiente manera:

Es un proyecto cultural que expresa los conocimientos y las concepciones pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales y políticas relacionadas directamente con la práctica educativa, y que conlleva una propuesta de trabajo con una serie de contenidos específicos, sujetos a discusión –en su condición de género, étnica, clase y edad- y aprobación de los directamente involucrados en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En ese sentido, la discusión que se quiere iniciar, en primer lugar, es que el diseño de un currículum, debe partir de una necesidad social y educativa, de una realidad y no de una elucubración sobre la práctica docente; es decir, una propuesta curricular es un proyecto para llevarse a cabo, no un concepto abstracto, el cual debe relacionarse con la cultura y las necesidades educativas de un grupo social, tomando en cuenta las diferencias que tiene con otros grupos sociales y sobre la base de que si un currículum es elaborado buscando lograr una educación homogénea, se tiene el riesgo de responder exclusivamente a las necesidades de un determinado grupo, olvidando así a otros diferentes.

Si partimos de que el currículum es un proyecto cultural, es necesario, para su análisis, tomar en cuenta no sólo los contenidos que se proponen o la estructura que lo conforma, sino examinar los valores que lo han orientado, el marco político-social en el cual se ha

construido, así como el pensamiento y el modelo pedagógico en el cual se inscribe, no se debe olvidar que el diseño del currículum

... no es sólo una forma de mirar a la práctica social (...). Es también una forma de ejercer dicha práctica. En cuanto define una forma de organizarla, configura una forma de entender la práctica de la enseñanza. En cuanto define momentos especializados de decisión, delimita roles sociales capacitados para esas decisiones. En cuanto que la gestión del currículum es una misión de la política educativa, la forma en que se define el proceso de decisión, los momentos y los encargados de tales decisiones, es a su vez una decisión política que tiene repercusiones en la comunidad social y educativa. Pero sobre todo (...), configura el propio trabajo que desarrolla el profesor en el aula, no ya en su contenido, sino en las propias características profesionales de ese trabajo. (Contreras, Op. Cit: 206)

De esta manera, se puede afirmar que en la construcción de una propuesta curricular, la posición comprometida de los actores que lo elaboran es uno de los puntos más importantes, si quienes diseñan están inmersos en la praxis educativa, pero además han vivido uno de los problemas más graves de la educación que es llevar a cabo planes y programas de estudio totalmente ajenos a las necesidades de su propio grupo social, entonces, la importancia que cobra esta construcción es aun mayor, para estos sujetos, la “educación está comprometida con la emancipación del individuo, lo cual significa desarrollar la capacidad de autonomía, de realizar juicios críticos e informados y de desarrollar la capacidad de comprensión a través de la utilización del conocimiento”. (Contreras, Op.Cit: 202) Siendo así, el currículum adquiere un carácter propio y se convierte en un instrumento que relaciona los propósitos educativos de ese grupo social con la problemática real de la práctica.

Si se habla de un proyecto para la formación de profesores indígenas, éste debe ser explícito en su propuesta curricular, la vinculación social y cultural es uno de los aspectos más importantes, sin embargo, también es necesario que oriente el trabajo de enseñanza-aprendizaje y que tenga un sustento teórico-filosófico-metodológico-pedagógico y político centrado en la diversidad cultural, todo ello con estrategias de aprendizaje y contenidos particulares, asunto sumamente complicado, teniendo en cuenta que no existe hasta el momento un proyecto similar, en el cual se plantee una formación inicial profesional para los docentes que trabajarán en el sector indígena del país.

Precisamente, la propuesta curricular que se ha ido construyendo en la Escuela Normal Indígena de Michoacán busca integrar los elementos antes mencionados, lo cual los ha llevado a dos niveles de trabajo:

Primero, un nivel en el cual los profesores han reflexionado y discutido su papel como docentes de educación básica, como profesores del nivel superior y particularmente como formadores de formadores, así como su posición respecto a la educación indígena en el estado y en el país; sus concepciones pedagógicas, filosóficas, políticas, culturales y étnicas que posteriormente sustentarán su propuesta, mismas que se relacionan con su propia historia como maestros bilingües y con su compromiso con las comunidades indígenas de Michoacán.

Segundo, otro nivel donde se traduce lo anterior, es el trabajo concreto en la elaboración del currículum, es el documento que se presenta y donde puede observarse, de forma concreta, el grado de autonomía o condicionamiento que han ido teniendo, a partir de las negociaciones con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Educación en el Estado (SEE), y hasta qué punto, las concepciones antes mencionadas y la propia posición ante la política educativa, han permanecido o se han ido diluyendo, adquiriendo nuevos sentidos.

Estos dos niveles, que algunos llaman *estructura profunda* y *estructura superficial* (Contreras, 1990), permiten ubicar uno de los grandes problemas del diseño curricular, el paso de las concepciones teóricas a una estructura curricular socialmente condicionada:

En la secuencia histórica, ese proyecto curricular, origen de todo currículum, y las mismas condiciones escolares, están, a su vez, culturalmente condicionados por una realidad más amplia, que viene a ser como la estructura de supuestos, ideas y valores que apoyan, justifican y explican la selección cultural, la ponderación de componentes que se realizó, la estructura pedagógica subsiguiente, etc. El currículum se selecciona dentro de un marco social y adopta una determinada estructura condicionada por esquemas que son la expresión de una cultura que podemos llamar psicopedagógica, aunque sus raíces se retrotraen más allá de lo pedagógico. Gimeno (Op.Cit: 40)

En el caso que nos ocupa, lo que condiciona el currículum, no es sólo esa amplia estructura de supuestos culturalmente condicionados por el grupo social al que pertenecen los profesores, sino una política educativa hegemónica que define, en parte, el tipo de valores, ideas y aspectos étnicos que van dirigidos al sector indígena de la población, y que delimita

las condiciones para que éstos se conviertan en la expresión psicopedagógica de la formación de nuevos profesores bilingües del Estado de Michoacán. En este caso, la realidad más amplia, que señala el autor, sobrepasa las intenciones del grupo que se ha conformado, haciendo que la negociación política y no los intereses educativos vayan adoptando la estructura final de este currículum.

Se trata de una doble restricción, en el que pesa más el interés de las autoridades educativas por uniformar los planes y programas de estudio en el nivel superior de educación, el cual no obedece a criterios que pretenden ofrecer una educación igualitaria⁶⁵ a los estudiantes, lo que en realidad se esconde es la lucha del Estado por mantener su control en cuestiones educativas, las continuas llamadas de atención a permanecer en la “norma” no es más que el temor a perder la hegemonía que durante décadas ha tenido. El cuestionamiento que hace Apple (citado por McCarty, 1994:73) “¿De quién procede el saber escolar y a qué intereses sirve ese mismo saber?”, lleva consigo una de las discusiones nodales en la construcción de un currículum nacido de un grupo social que ha vivido en la desigualdad, en la exclusión y en la discriminación; que una institución salga de la “norma” y que trate de realizar un proyecto propio, significa la posibilidad de construir nuevos conocimientos bajo nuevas perspectivas, situación que no conviene al Estado porque corre el riesgo de perder el control, asunto que ha cuidado en demasía, estableciendo programas y diseñando contenidos educativos siempre de acuerdo a sus intereses, y convirtiendo al maestro en general, pero sobre todo al maestro bilingüe en el principal mediador de los intereses del Estado y en uno de los más importantes agentes de aculturación de sus comunidades.

Aquí lo que está en juego no es sólo la formación de nuevos maestros, sino la posibilidad de ofrecer una educación diferente en el nivel básico del sector indígena del Estado de Michoacán, por ello la continua revisión de la propuesta curricular y los continuos obstáculos para su aprobación, situación que se convierte en una cuestión no sólo pedagógico-didáctica, sino, sobre todo, política.

Conscientes de esa problemática, los profesores, según lo narra uno de ellos⁶⁶, tuvieron que responderse varias preguntas: “¿Qué queremos enseñar? ¿Cómo lo queremos? ¿Para

⁶⁵ Igualitaria en el sentido del derecho que todos tenemos de acceder a una educación en las mismas condiciones de los demás.

⁶⁶ Entrevista realizada al profesor Ramón Toral. Enero de 2002.

qué lo queríamos? ¿Para quién lo queríamos? Lo cual nos llevó, necesariamente, a una planificación”.

- Qué enseñar los indujo a pensar qué contenidos, qué experiencias de aprendizaje se deseaba que tuvieran los futuros docentes, qué metas se quería lograr en ellos.
- Cómo enseñar los ha remitido a plantearse desde qué enfoque educativo, qué teorías, qué metodología y qué didáctica se piensan seguir para lograr esas metas
- Para qué, los ha llevado a examinar su propia posición política, filosófica y étnica hacia la educación indígena del estado y del país; y particularmente, a reflexionar sobre una formación de maestros desde la diferencia étnica, con principios propios, que dejen atrás la capacitación meramente instrumental que se ha ofrecido en los *Cursos de Inducción a la Docencia* impartidos por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).
- Para quién, implica una relación con los grupos étnicos y con la cultura misma. No se pensaba, en ese momento, en una escuela normal más, ni de licenciaturas en educación básica como las ya establecidas, sino de licenciaturas con un perfil particular que modificara la práctica docente en las comunidades indígenas y que incidiera en el cambio social de las mismas.

Para esta labor han sido necesarias muchas horas de estudio y de trabajo, mismas que se han traducido en la construcción de un marco teórico-metodológico concreto para su proyecto educativo, y que les ha permitido clarificar tres puntos que Contreras Domingo (Op. Cit. 1985) señala como esenciales:

- Un aspecto sustantivo, que se refiere a la concepción que se tiene de conocimiento, del papel de la enseñanza en la sociedad, en la escuela y en los individuos, así como una concepción del aprendizaje y la educación.
- Un aspecto formal, que remite a la forma en que se encara la teorización, es decir, la forma en que se racionalizan los programas, procedimientos o fenómenos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje.
- Un aspecto práctico, que se expresa en la manera en que la teoría se concibe en relación con la práctica.

La forma en que lo anterior se ha logrado tendrá que analizarse a través de las cinco propuestas curriculares elaboradas a lo largo de seis años de trabajo, desde 1995 hasta 2001, y en las cuales se podrá observar el crecimiento y la clarificación de las concepciones que los profesores han ido teniendo, pero también los retrocesos a los que los han llevado las negociaciones con las autoridades educativas federales y estatales.

3.2 El marco conceptual de la propuesta curricular.

Uno de los momentos esenciales en el diseño del currículum, de acuerdo a Wheeler (1973) es aclarar los marcos conceptuales en que se asienta la disciplina. En este caso, desde un inicio se definen los conceptos que se relacionan directamente con la educación y con la práctica educativa, mismos que son abordados, según se explica, desde el materialismo histórico, las teorías constructivistas del aprendizaje y la etnicidad, entendida ésta como “la expresión de un proyecto social, cultural y/ o político que supone la afirmación de lo propio en clara confrontación con lo alterno” (Bartolomé, 1997:62).

Los conceptos que se manejan son los siguientes: *Hombre, Realidad, Conocimiento, Educación, Aprendizaje, Proceso de enseñanza-aprendizaje, Currículum e Interculturalidad.*

Siguiendo al materialismo histórico y a las teorías cognoscitivas del aprendizaje, en particular la teoría de la acción mediada de Lev Vygotsky, en la propuesta curricular se concibe al hombre como un sujeto histórico social que construye su conocimiento mediante acciones reales e interacciones con otros sujetos; a partir de esta primera concepción, se van enlazando las otras nociones, así, la realidad se define como un proceso que es construido colectivamente y que va cambiando de acuerdo a las necesidades de los sujetos, haciendo que, “las circunstancias cambien a los hombres y los hombres cambien las circunstancias” (Pérez, 1997:117). Siguiendo esta línea, el concepto que se da de conocimiento, también tiene un sentido social y constructivo, para la propuesta curricular, es el resultado entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, basado principalmente en la actividad colectiva, y cuyo propósito es la transformación de la realidad.

Los diferentes conceptos que se van definiendo se vinculan con la intención de lograr un marco de referencia sólido y coherente con el cual estructurar la propuesta curricular, así, al concepto de educación se le concibe como una práctica social que permite que

...los hombres tengan un papel activo (...) que da la posibilidad de participar en la definición de la vida de su medio; promoviendo la información y la formación analítica y objetiva sobre los principales problemas sociales que aquejan en todos los ámbitos de su vida, permitiendo que se de cuenta del estado en que se encuentra su situación, para buscar alternativas de cambio. (ENIM, 2001:24)

Esta noción de educación nos lleva a verla no sólo como una forma para lograr la socialización y la integración de los más jóvenes a su cultura; en esta propuesta curricular, la educación cobra un sentido más amplio, ya no se trata solamente de transmitir y de desarrollar habilidades y destrezas, sino de promover una práctica social que permita la construcción de los conocimientos necesarios para transformar la realidad y buscar alternativas de solución ante los problemas que se presentan, la educación en este sentido es, como lo llamaría Freire (1969) , “una acción cultural liberadora”.

Por otro lado, el aprendizaje es visto como:

... un proceso constructivo interno, como obtención de conocimiento, de nuevas perspectivas y formas de pensar, resultado de la interacción entre el sujeto y su ambiente. El hombre construye en forma activa, se aprende en un proceso de interacción material y social, mediado por la cultura, mediante el mecanismo de interiorización y exteriorización; se aprende durante toda la vida y en todos lados”. (ENIM, 2001: 25)

En el párrafo anterior podemos ver que es la cultura la que va dando la pauta para el aprendizaje, la que mediatiza los conocimientos que son aprendidos y desarrollados, en ese sentido, la construcción del saber tiene una relación muy estrecha con la forma en que las diferentes culturas han significado su realidad, sin embargo, también vemos que no hay un reduccionismo social, al hablar de que se trata de un proceso interno de la conciencia que después se exterioriza, se está afirmando que los sujetos hacen suyos los elementos que esa cultura les brinda, elementos que no pueden ser estáticos, la interacción continua entre los sujetos permite que, al igual que la realidad, se estén transformando constantemente.

Bajo esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje también es visto como una relación dialéctica entre sujeto y objeto, en la cual el maestro sólo propicia las experiencias

necesarias con base a un proyecto que es el currículum, mismo que es concebido como “la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo que se traduce en una serie de conocimientos y experiencias educativas (...) [y que] implica una concepción de la realidad, del conocimiento, del hombre y del aprendizaje (...) situado en un espacio y tiempo social determinados...” (Tomado textualmente en la propuesta de Stenhouse, 1984:29)

Finalmente, el concepto de educación intercultural demanda, en primer lugar, la conformación de identidades, la toma de conciencia de que se pertenece a un grupo social con cultura propia, para luego acudir a la etnicidad, es decir, a la acción y a la expresión de la propia identidad mediante un proyecto que tome como base las características que hacen diferente a ese grupo.

En un primer momento se plantea la pregunta: “¿por qué la necesidad de una educación intercultural?”, la respuesta que se proporciona hace énfasis en la forma hegemónica en que se han constituido los criterios para abordar problemas como el hambre, la miseria o la ignorancia en grupos culturalmente diversos, causando con ello su paulatina disminución, ya que en estos criterios han prevalecido los intentos de incorporación o asimilación a la cultura dominante.

De acuerdo a la propuesta curricular, “la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizantes y propone la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertenencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no hace énfasis en la exclusión del otro y de lo diferente”.⁶⁷ (ENIM, 2001:27).

Sin embargo, vale aquí hacer una pregunta: ¿la educación intercultural es sólo para los pueblos indios del país o es para todos los habitantes del mismo? la forma en que contestemos esta pregunta nos lleva al “modelo de sociedad multicultural que queremos y, por lo tanto, al tipo de relaciones sociales que queremos defender para hacer posible la convivencia social y cultural” (Allegret, 1998: 48)

⁶⁷ En la propuesta curricular no se cita la fuente, pero es una paráfrasis que se obtiene de los *Lineamientos para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*. (SEP, 1999: 25)

Si afirmamos que la educación intercultural debe fomentar el respeto y el reconocimiento de los diferentes grupos sociales que coexisten, nos lleva a una transformación radical de las relaciones sociales entre las distintas culturas, significa, en primer lugar, la necesidad de revalorar la propia identidad, para de la misma forma, reconocer y valorar la alteridad, cuestión que, abordándola desde la política educativa, no es nada fácil, representa un reto para los gobiernos y las sociedades modernas. Un modelo de educación intercultural no viene sólo por exteriorizarlo en el discurso,

... es evidente que semejante tarea sólo puede ser asumida si forma parte de un compromiso social generalizado. La escuela no es más que el reflejo de la sociedad que la engendra y cumple los papeles que ella le designa transmitiendo los valores de dicha sociedad. Una escuela sólo tiene cabida en una sociedad abierta que no solamente respeta, sino que celebra la diversidad cultural y lingüística de todos los miembros que la conforman. (Lovelace, 1995: 19)

El gobierno mexicano ha publicado los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (1999), ¿por qué esos lineamientos no se hacen extensivos a los otros sectores de la sociedad? ¿Por qué son documentos que sólo se conocen en el sector de educación indígena? ¿Por qué no existe un proyecto educativo, bajo estos principios, que se extienda a los otros grupos de la sociedad mexicana?

Revisando los 42 lineamientos que propone la Secretaría de Educación Pública, podemos ver que cuando se habla de educación intercultural, solamente se refieren a los niños y las niñas indígenas, es decir, se trata de un programa para los grupos étnicos del país, no para todos los sectores, lo cual entra en contradicción cuando vemos que en estos lineamientos a la educación intercultural se le define como “aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan la búsqueda de la libertad y justicia para todos”. (SEP, 1999: 11)

Si México es un país multicultural y plurilingüe, al señalar continuamente en estos lineamientos a “las niñas y los niños indígenas”, el proceso se plantea en una sola

dirección, en el cual los miembros de las diferentes etnias deberán adquirir actitudes para entender a la cultura dominante, cuando el proceso debería ser en ambas direcciones.

Una de las propuestas que han hecho los pueblos indígenas del país y de la cual se apropia la propuesta curricular de la Escuela Normal Indígena de Michoacán es que “es necesario repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones de las sociedades culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de las mismas” (ENIM, 2001:27). Una forma de lograrlo es, precisamente, mediante la educación, la cual debe servir para

... atender las necesidades afectivas, cognitivas y, lógicamente, culturales de los individuos y de los grupos étnicos de una sociedad, afirmando la propia cultura en las relaciones con las otras culturas y posibilitando que cada cultura exprese su solución a fin de que las soluciones adoptadas sean fruto de una elaboración común. La educación intercultural requiere unas actitudes básicas que son, entre otras, la valoración positiva de la propia identidad, así como de la cultura del otro, lo cual nos permitirá una aculturación recíproca (Besalú, 1992:134).

La educación intercultural no debe plantearse solamente para los grupos minoritarios, sino para todos los grupos, si bien es un avance el que la SEP haya diseñado un modelo educativo que contemple la diversidad de los grupos étnicos del país, todavía no es suficiente, hace falta que esos mismos lineamientos se extiendan a los otros sectores, de otra manera, se está exigiendo solamente a uno de los grupos que comprenda y respete la diversidad, que desarrolle actitudes y prácticas que le permitan valorar su cultura y la del otro, mientras que en los otros sectores no se promueve lo mismo.

La interculturalidad es el último de los conceptos definidos en este marco de referencia, como indica Gimeno Sacristán (1998:41), “detrás de todo curriculum existe (...) una filosofía o una orientación teórica que es, a su vez, síntesis de una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales”, que aquí se hacen explícitas y con las cuales se va conformando la propuesta curricular. El enfoque será siempre sobre la base de la liberación y la emancipación, haciendo del sujeto el agente constructor y transformador de realidades, en constante interacción con el medio.

Como señala Zemelman (1996: 98), “la realidad, cuando es concebida como una articulación entre producto y productante, constituye una relación de conocimiento que sirve

para ubicar el problema del sujeto”. Siguiendo esta premisa, se puede decir que es, precisamente, indagando a los sujetos como productores de realidades como es posible explicar un momento histórico determinado, tomando en cuenta que cada sujeto es parte de una comunidad con una problemática social diferente, con conocimientos, intereses, valores, lenguajes y actitudes que han sido construidos a lo largo de la historia y que siguen construyéndose, dado que el sujeto es un ser dinámico que siempre está en movimiento, elaborando “principios de organización y límites conforme a su deseo de libertad y a su voluntad de crear formas de vida social favorables a la afirmación de sí mismo y a la afirmación del otro como Sujeto” (Touraine, 1998: 91).

Así como en esta parte de la propuesta se hacen explícitas las significaciones hacia nociones consideradas básicas y que dan una primera idea de las intencionalidades de la propuesta, primer elemento que la hace diferente de los *planes 97 y 99*, éstas se traducen a cuestiones más específicas en el resto del proyecto planteado como a continuación se observa.

3.3 Propósitos de la institución.

Los propósitos de la institución y de las licenciaturas son elementos encontrados en las diferentes versiones, en el primer proyecto se puede observar un fuerte sentido étnico, pero no una orientación pedagógica. La preocupación se centra en la importancia de la recuperación de la identidad étnica y en el conocimiento de la lengua y la cultura; tampoco se especifica el nivel en que trabajarán los docentes que se formen en esta institución, solamente se indica “Licenciatura en Educación Indígena”, sin precisar si es del nivel preescolar o primaria; de igual manera, no se observa la intención de tomar en cuenta a los pueblos mazahua, náhuatl o ñahñú, mientras que existe una referencia exclusiva al pueblo p’urhépecha. De acuerdo a una de las entrevistas realizadas, lo anterior puede justificarse porque, en un principio, se pensaba en una normal para el Pueblo P’urhépecha, es hasta dos años después, debido a los contactos que se tuvieron con las comunidades y con los profesores de las otras regiones indígenas, cuando vieron la importancia de que también se involucraran en el proyecto. En la primera versión sólo se encuentran cuatro propósitos:

- a) Formar al futuro docente de acuerdo a las condiciones sociolingüísticas y necesidades de los pueblos indios;
- b) Destacar en los estudiantes, la importancia del conocimiento lingüístico y cultural que tienen los idiomas indígenas;
- c) Discutir, durante los ocho semestres de la licenciatura, la importancia que tiene la recuperación de la identidad étnica para así poder ejercer su profesión en nuestras comunidades;
- d) Lograr el perfil del futuro licenciado acorde a las necesidades de la cultura de los pueblos indígenas, así como los conocimientos universales y científicos del momento que en el ámbito educativo se refiere. (ENIM, 1997:21)

Si bien, como se dijo antes, estos primeros propósitos se centran en la cuestión étnica y sociolingüística, es notorio cómo se van ampliando y considerando otros elementos en las siguientes versiones, poco a poco van incluyendo enfoques más pedagógicos, sin perder el sentido étnico y político de la misma. Así, por ejemplo, en la segunda versión se especifica que se habla de las licenciaturas en educación preescolar y primaria indígenas, se incluyen, además de las anteriores, algunos propósitos que tienen que ver con la práctica educativa:

- a) Formar profesionales para ejercer la docencia en Educación Preescolar y Primaria Indígenas, propiciando la participación activa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos.
- b) Que el futuro docente indígena tenga arraigo en su comunidad, que sea promotor social ejerciendo su profesión con honradez y responsabilidad.
- c) Propiciar en los estudiantes indígenas a la investigación y a la experimentación educativas (...) con la intención de llegar a innovaciones pedagógicas.
- d) Formar docentes indígenas con una conciencia democrática, crítica y transformadora, tanto como generador como usuario de ella.
- e) Propiciar una sólida formación profesional, con una orientación humanista, sustentada en la ciencia y tecnología, tanto universales como indígenas, que se concreten al hecho educativo.
- f) Fomentar en los estudiantes el interés por una constante superación personal y profesional, con el propósito de una actualización permanente. (ENIM, 1999: 1)

Como puede observarse, en estas intencionalidades ya no hay la referencia exclusiva a la cuestión étnica, al mismo tiempo que se señala la intención de llegar a innovaciones pedagógicas y de propiciar la acción de los alumnos, también se señalan dos problemas que son constantes en los maestros bilingües: la falta de arraigo a las comunidades y la falta de interés por la actualización permanente, situaciones que han causado, por un lado, que en las poblaciones más alejadas no exista una continuidad en el trabajo educativo y, por otro

lado, que la falta de interés en seguir capacitándose conduzca una práctica educativa muy deficiente, basada solamente en la pésima capacitación obtenida antes de entrar al servicio educativo.

Las propuestas tres y cuatro incluyen otros propósitos que, definitivamente, son los que le dan el mayor sustento étnico, social y pedagógico a la propuesta:

- a) Constituirse en un espacio de formación inicial para los docentes indígenas del estado de Michoacán.
- b) Hacer realidad los derechos y demandas de los pueblos indígenas, en relación a un modelo educativo propio, con características, necesidades y realidades socioculturales.
- c) Consolidar la educación básica y normal indígenas e intercultural en Michoacán.
- d) Impulsar el espacio de atención a la investigación educativa en el medio indígena, a partir de los procesos de formación.
- e) Posibilitar la innovación pedagógica en educación indígena, proporcionando una formación inicial sólida y de calidad. (ENIM, 2000:38)

Con el primer propósito que se menciona: “constituirse en un espacio de formación inicial para los docentes indígenas”, se encuentra la necesidad del reconocimiento de las instancias oficiales, ya que en Michoacán no existe una institución de este tipo, la normal indígena busca llenar este hueco y oficializar su relación con el sistema educativo estatal del cual los docentes forman parte y con el cual ya se han realizado varios convenios, como el permiso para dejar sus escuelas, dedicarse de tiempo completo a la formación de nuevos maestros, así como la autorización de plazas en el sector educativo indígena para sus egresados.

Por otro lado, si ya en las anteriores versiones habíamos visto el sentido étnico y político, aquí se hace más explícito, se demanda el respeto de uno de los derechos de los pueblos indios: la educación basada en modelos educativos propios, cuestión que permanecerá a lo largo de las diferentes versiones como una línea relacionada con la metodología, sustentada ésta en la investigación-acción, y que buscará diseñar una pedagogía, como ellos le llaman: *“no para los indígenas sino de los indígenas”*.

Otro aspecto a destacar es la intención de consolidar la educación básica en el estado, aquí se apuesta a que el impacto social que tendrá la normal no sólo incluirá a sus propios estudiantes, sino a la educación básica, mejorando sustancialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente en los niveles de preescolar y primaria. Lo anterior

puede ser un arma de doble filo, porque, ciertamente, la práctica docente es sumamente deficiente en este sector, sin embargo, no se debe olvidar que los profesores son sólo un elemento dentro de toda la problemática educativa que existe en el estado, dejar todo el peso a los docentes puede parecer que deslinda a las autoridades educativas del cumplimiento de otras cuestiones importantes, como el diseño de un currículum en el nivel básico, distinto al general, con contenidos y estrategias didácticas acordes a las necesidades y la realidad sociocultural de los niños, o bien, la elaboración de libros de texto gratuitos que incluyan no sólo la enseñanza del idioma indígena, sino de las otras áreas del conocimiento, lo cual no se ha hecho y es una situación que sigue pendiente.

3.4 Propósitos de las licenciaturas.

Los propósitos de las licenciaturas aparecen hasta la tercera propuesta, elaborada en julio del 2000, en la cual se pueden observar aspectos pedagógicos que se basan en el modelo intercultural bilingüe y en una sólida formación inicial de los futuros docentes, así como el vínculo que debe existir entre el maestro y la realidad social indígena estatal y nacional. Cabe mencionar que se introdujo el modelo intercultural-bilingüe debido a una de las primeras recomendaciones que hizo la Dirección General de Normatividad de la SEP, en la cual se especifica “la necesidad de incorporar los lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas, como uno de los ejes principales de la propuesta⁶⁸”, con ello, los profesores responsables del diseño curricular vieron la necesidad de relacionar la formación normalista de sus estudiantes con los lineamientos del nivel básico, sin embargo, como se vio en el capítulo anterior, a pesar de que las autoridades educativas hablan de las bondades de este modelo, en la práctica existen serios problemas que impiden su aplicación, a pesar de ello, los profesores lo han considerado para la formación de sus estudiantes, así se puntualiza en los primeros propósitos de las licenciaturas:

- a) Formar docentes con un enfoque intercultural bilingüe para ejercer la docencia en educación inicial, preescolar y primaria indígenas.

⁶⁸ Documento expedido el 13 de septiembre del 2000.

- b) Garantizar, a través de la formación inicial del docente, que la educación que se ofrezca a niños y niñas indígenas sea intercultural bilingüe y satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas básicas.
- c) Proporcionar una formación inicial al docente, que garantice el desarrollo de competencias intelectuales, disciplinarias, didácticas y de identidad étnica y profesional.
- d) Que la formación que se le proporcione al normalista sea congruente con la realidad indígena y nacional. (ENIM, 2001:44-45)

Los propósitos de la normal y de las licenciaturas son elementos importantes que muestran no sólo el compromiso de los profesores por la educación indígena, sino que también justifica la existencia de la institución, haciendo ver que el magisterio que trabaja en este sector no cuenta con los elementos para desarrollar una práctica educativa que tome en cuenta los aspectos pedagógicos, didácticos, sociales y de educación intercultural bilingüe que necesita la población de estas comunidades.

3.5 Los perfiles de ingreso y egreso.

El perfil de ingreso no se encuentra en el primer proyecto realizado, es hasta la segunda versión en que se incluye, debido, fundamentalmente, a que se vio que algunos de los estudiantes no sentían ningún compromiso hacia sus comunidades y se rebelaban hacia algunas de las actividades que se realizaban a favor del movimiento indígena nacional y estatal, además, muchos de ellos, aunque pertenecían a comunidades indígenas, habían perdido completamente el idioma, haciendo más difícil las prácticas profesionales que debían cumplir en comunidades donde el idioma materno es el medio de comunicación; otros habían solicitado su ingreso con el objetivo de obtener un empleo seguro, pero sin un verdadero interés por la educación. Viendo estos problemas, se tuvo la necesidad de definir quiénes entrarían y cuáles serían las características para poder ingresar. De esta manera, se planteó el siguiente perfil para los aspirantes:

- a) Deberán hablar cualesquiera de las cuatro lenguas indígenas del estado de Michoacán (Náhuatl, Mazahua, Nahuñu o P'urhepecha).
- b) Ser procedente de algunas de las comunidades indígenas de Michoacán.
- c) Presentar una carta de no antecedentes penales de su comunidad.

- d) Presentar una constancia de trabajo comunitario y de buena conducta autorizado por las autoridades civiles y comunales de la comunidad de procedencia. (ENIM, 2001:48)

Dado que se trata de una escuela que formará docentes para trabajar con niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas, es obvio que la pertenencia a alguna comunidad y el manejo del idioma sea uno de los principales requisitos a cubrir, pero más que ello, dos puntos son los que llaman la atención, el primero, es la carta de no antecedentes penales, que en ninguna institución superior se solicita, el argumento fue que al pedir esta carta, se tenía la seguridad de que el estudiante no había incurrido en alguna conducta delictiva que podría causar problemas a futuro. El otro punto, que me parece más sustancial, es que los estudiantes, antes de entrar a la normal, deberán tener un trabajo comunitario, con lo cual se asegura, desde un inicio, cierto arraigo y compromiso con su comunidad de origen, situación que le facilitará el futuro trabajo docente y el vínculo con los padres de familia y la población

Por otro lado, para el perfil de egreso, las dos primeras versiones muestran indicadores propios que se sustentan en la revaloración de la cultura y en el compromiso con los pueblos indígenas, pero se carece de rasgos relacionados con la práctica educativa; en las propuestas siguientes, aunque en su mayoría son retomados del *plan 97* de la licenciatura en educación primaria del sistema general, hay una serie de características de especificidad étnica.

Una primera diferencia entre los perfiles de la propuesta curricular y del *plan 97*, es la forma en que están divididos los rasgos que se desea que tengan los futuros docentes, en el sistema general se habla de cinco campos: *habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela* (SEP, 1997: 31-35); mientras que en la propuesta indígena sólo se muestran tres rasgos: *personal, profesional y sociocultural* (ENIM, 2001: 45-48), en los que se insertan tanto las características del *plan 97*, como las de especificidad étnica. Como se puede ver, en el cuadro IX, se encuentran los rasgos que se incluyen en el curriculum de la normal indígena y que son tomados textualmente del *plan 97*, asimismo, se pueden observar los

que no fueron considerados y los que fueron diseñados específicamente para esta propuesta y que tienen un carácter étnico y particular.

| PERFIL DE EGRESO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA GENERAL RASGOS QUE SE INCLUYEN EN LA PROPUESTA INDÍGENA | | PERFIL DE EGRESO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA GENERAL RASGOS QUE NO SE INCLUYEN EN LA PROPUESTA INDÍGENA | | PERFIL DE EGRESO EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA RASGOS DE ESPECIFICIDAD ÉTNICA | |
|--|---|---|--|---|--|
| Habilidades intelectuales específicas. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura. ➤ Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita. | Habilidades intelectuales específicas. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. ➤ Tiene disposición y capacidades propias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método de plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. ➤ Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional. | Personal | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene compromiso social suficiente con su pueblo mazahua, ñahñu, náhuatl o p'urhépecha; según sea el caso. ➤ Posee una conciencia democrática, crítica y transformadora, tanto como generador como usuario de ella. ➤ Posee una formación profesional, con una orientación humanista, sustentada en su cultura, ciencia y tecnología, tanto universales como indígena. ➤ Se interesa por una constante superación personal y profesional, con el propósito de una formación permanente. ➤ Consolida su identidad étnica y nacional. | |
| Dominio de los contenidos de enseñanza | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria. ➤ Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos. | Dominio de los contenidos de enseñanza | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio. ➤ Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica. | Profesional | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ejerce la docencia en primaria y preescolar indígena, propiciando la participación activa, reflexiva, propositiva, directa y dinámica en los alumnos. ➤ Tiene una profunda convicción étnica y nacional mediante la valoración, preservación y enriquecimiento de la cultura y los valores que fortalecen la identidad. ➤ Aplica en el ejercicio de la docencia, la investigación para llegar a innovaciones pedagógicas. ➤ Promueve la conservación y el fortalecimiento de la salud física y mental de los alumnos, como elementos básicos de su ejercicio profesional. ➤ Cuenta con los conocimientos teórico-metodológicos, para ejercer con dominio plenos sus funciones pedagógicas en los grupos unigrados y multigrados. ➤ Responde a los intereses y necesidades del niño indígena, considerando la realidad de éste. ➤ Conoce y adecua los propósitos, los contenidos y los enfoques nacionales que se establecen para la enseñanza intercultural bilingüe, de acuerdo a los niveles educativos ➤ Fortalece la identidad y la ética profesionales, propias del docente indígena. ➤ Asume su profesión como trabajador, conoce sus derechos y obligaciones como indígena y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional. | |

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Competencias didácticas | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar. ➤ Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos. ➤ Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño escolar. A partir de la evaluación, tiene disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica. | Competencias didácticas | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo. Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos. ➤ Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela. | <p style="text-align: center;">Sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tiene arraigo en la comunidad, y es promotor social al ejercer su profesión con honradez y responsabilidad. ➤ Posee una identidad étnica y nacional, para poder comprender los procesos sociales en que se encuentran las diferentes sociedades del mundo; pero principalmente para el fortalecimiento de su identidad étnica. ➤ Tiene compromiso social suficiente con sus raíces étnicas, de los pueblos mazahua, ñahñú, náhuatl y p'urhépecha, según corresponda al caso. |
| Identidad profesional y ética | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.⁶⁹ ➤ Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.⁷⁰ ➤ Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.⁷¹ | Identidad profesional y ética | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad. ➤ Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas. ➤ Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana: en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad. | |
| Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las | Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del | Todos los rasgos están incluidos | |

⁶⁹ Se incluyen en estos valores el respeto a la identidad étnica

⁷⁰ Se incluye: "asume y promueve la educación intercultural bilingüe".

⁷¹ Se elimina: "en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive" y se sustituye por: "en especial los que afectan a las comunidades indígenas, en los ámbitos natural, social y cultural.

| | | | | |
|----------------|---|------------------------------|--|--|
| <p>escuela</p> | <p>situaciones en las que realice su trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando. ➤ Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja. ➤ Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.⁷² ➤ Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente. | <p>entorno de la escuela</p> | | |
|----------------|---|------------------------------|--|--|

CUADRO IX

TESIS CON
 FALTA DE ORIGEN

⁷² Se incluye además: promueve y participa en nuevas formas de gestión escolar.

Con respecto al cuadro comparativo se puede decir lo siguiente: en primer lugar, los rasgos tomados del *plan 97* son aquellos que se relacionan con la práctica educativa y con las características pedagógicas que debe tener todo maestro, son indicadores que deben ser tomados en cuenta y que están articulados con un sentido universal de la educación y con una formación inicial sólida en los futuros docentes, por lo mismo, no pueden hacerse a un lado en aras de mantener un sentido étnico en la propuesta, sin considerar la manera en que se está preparando a otros jóvenes en el país.

Por otro lado, lo interesante es ver algunos de los rasgos que se encuentran en los *planes 97* y *99* y que no fueron tomados en cuenta o que se modificaron, dándole un sentido distinto en el perfil que se propone.

Entre los rasgos que se modifican, se encuentran aquellos que se relacionan con el manejo de los contenidos del plan de estudios de educación básica y que se sustituyen por los enfoques de la educación intercultural bilingüe, sin embargo, es necesario aclarar, nuevamente, que no existen contenidos educativos en el nivel básico en los que se tome en cuenta la diversidad de los grupos indígenas del país, por lo que será necesario trabajar para que éste pueda llevarse a la práctica. El enfoque sólo da los lineamientos básicos, particularizando la enseñanza de la lengua, si entre los propósitos de la normal está el de consolidar la educación básica en el estado de Michoacán, se tendrá de trabajar también en ese sentido, tomando el enfoque, pero diseñando contenidos específicos, quizás en conjunto con la Dirección General de Educación Indígena.

En otro sentido, también hay diferencia en lo relacionado con la investigación, en los planes de estudio de la SEP, se observa un énfasis hacia el método científico cuando se detalla: “Tiene disposición y capacidades propias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método de plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica”(p. 32), mientras que en la propuesta curricular se dice: “Aplica en el ejercicio de la docencia, la investigación para llegar a innovaciones pedagógicas” (p.46). Estos rasgos podrían verse como elementos similares, sin embargo, en la propuesta curricular de la normal se deja ver el sentido de la investigación-acción que se pretende formar en sus estudiantes, situación totalmente distinta a la que propone el *plan 97*, en el cual los pasos del método científico son los que sobresalen: observación, planteamiento de

preguntas y experimentación. El problema del método de investigación ha sido una de las mayores dificultades para que la propuesta sea aprobada, mientras los profesores han insistido que ese es el método indicado para el tipo de trabajo docente que desarrollarán sus egresados, en el *plan 97* se especifica que

Es esencial que los estudiantes sepan que hay criterios y normas del proceder científico universalmente válidos, pero igualmente que comprendan que no hay un método científico único, formado con etapas indispensables y con una secuencia que no puede variar. Será muy positivo que los estudiantes asuman que la creatividad metodológica es parte esencial del avance científico (p. 45)

Por otro lado, dos características que se señalan y que tienen relación con la práctica docente, son redactadas de manera distinta en ambos currículos: en el *plan 97* se habla de que el maestro, “Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos” (p.33); mientras que en el de la Normal se establece que: “Ejerce la docencia en primaria o preescolar indígena, propiciando la participación activa, reflexiva, propositiva, directa y dinámica en los alumnos” (p. 46). El enfoque en los dos es distinto, en el primero, sin dejar de reconocer que los aspectos que señala son, a todas luces, positivos, no puede dejar de verse que se habla de “favorecer actitudes”, mientras que en el segundo se habla de “propiciar la participación activa”. En el primero hay un concepto de aprendizaje basado en actitudes personales, en el segundo se deja ver un concepto de aprendizaje basado más en la construcción del conocimiento por medio de la acción.

En cuanto a los rasgos que no son tomados en cuenta se destacan los siguientes: uno primero que apunta hacia la atención de los niños que tienen necesidades especiales de educación, una omisión que no debería encontrarse, en las comunidades indígenas se carece de espacios de atención para niños con este tipo de necesidades, ellos y sus padres tienen que viajar varios kilómetros para encontrar una escuela de educación especial. Aunque en el mapa curricular son tomados en cuenta mediante una asignatura llamada *Necesidades Educativas Especiales*, no puede dejar de destacarse que dentro del perfil del maestro no se encuentre, lo cual denota una falta de preocupación por un problema que se encuentra en todos lados.

Otro rasgo que no se encuentra, tiene que ver con la posición de los profesores hacia la política educativa, en el *plan 97* se puntualiza de la siguiente manera: "Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana: en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad" (p. 34). Es obvio por qué se omite, hacerlo sería reconocer que la política educativa ha sido justa, democrática y equitativa hacia ellos, y aunque se reconoce la importancia de la educación pública, una de las luchas de estos pueblos ha sido, precisamente, cambiar esa política educativa por otra que considere sus necesidades y que tome en cuenta sus particularidades.

Finalmente, es necesario destacar los rasgos propiamente étnicos que se piensa lograr en el futuro docente bilingüe y que son la base de su formación. En total son diecisiete características, divididas en tres indicadores: personal, profesional y sociocultural, mismos que se relacionan con los propósitos de la institución y de las licenciaturas antes analizadas.

En el aspecto personal, la consolidación de la identidad y la revaloración de la cultura son las constantes, sin embargo, también se hace énfasis en algunos aspectos universales de la educación, como la conciencia democrática, crítica y transformadora, y la orientación humanista.

En relación con la cuestión profesional, los aspectos pedagógicos llevados a la práctica docente son los que van señalando los rasgos deseables en el futuro profesor, entre ellos se encuentran la investigación, la participación activa, los conocimientos teóricos-metodológicos y el conocimiento de los enfoques nacionales, sin dejar de lado el enfoque étnico. Uno de los rasgos importantes que se toma en cuenta, es el dominio que el profesor debe tener para dar atención no sólo a los grupos de un grado sino a los multigrados, situación que ha sido un problema en las comunidades indígenas más alejadas y que merecen atención especial, pues, como es conocido, los maestros de estas comunidades deben atender a niños que pasan por diferentes edades y cursan distintos grados, el trabajo que realizan es doble o triple, puesto que en la preparación de clase debe considerar no sólo los contenidos, sino también las distintas etapas de desarrollo de los niños y el nivel de aprendizaje en que se encuentran.

Dentro del perfil profesional hay una alusión al maestro como trabajador, elemento que no se encuentra en el *plan 97* y que aquí se hace explícito, recordando que no sólo existen derechos como trabajador de la educación, sino también obligaciones como indígena, nuevamente la alusión al compromiso con las comunidades que deja ver la preocupación por las condiciones en que se encuentra la educación en ellas, causada en mucho por una práctica educativa muy deficiente.

En los rasgos socioculturales se establece la función del futuro docente: será un promotor social, con ello se quiere que el maestro no sólo cumpla con sus labores dentro del aula, sino que se convierta en el agente social capaz de mejorar las condiciones de la comunidad donde trabaja. De alguna manera se sigue la línea establecida por la Escuela Rural: el maestro como promotor del cambio social, conocedor de la cultura de sus pueblos y líder de la comunidad.

El perfil de egreso que se presenta en la propuesta curricular retoma muchos de los elementos del *plan 97* de educación normal, sin embargo, también particulariza en aquellos que se espera lograr en un nuevo docente bilingüe. Sin embargo, queda la pregunta: ¿hasta qué punto se están logrando los rasgos deseables del perfil que se propone?

A continuación se abre un paréntesis en el que se pretende analizar la forma en que estos perfiles se van percibiendo en los estudiantes, se toma como ejemplo el periodo de prácticas pedagógicas que realizaron durante el mes de diciembre del 2001.

3. 5.1 Estudiantes y docentes: el reflejo del perfil en la práctica.

Durante el trabajo de campo que se realizó en la presente investigación se tuvo la oportunidad de observar el periodo de prácticas que los estudiantes de la normal hacen en las escuelas, tanto en el nivel preescolar como en primaria. El objetivo era analizar la forma en que se aplican los conocimientos y habilidades profesionales que se han ido adquiriendo, sus dificultades y los cuestionamientos que ellos mismos se hacen sobre la práctica educativa, así como la forma en que son recibidos y aceptados por los profesores que ya están dentro del servicio educativo.

La observación tanto de preescolar como de primaria se realizó en algunas de las comunidades que conservan más la lengua y la cultura p'urhépecha, algunas de ellas se encuentran en la región de la Meseta (Capacuaro y Angahuan) y otras en la de la Cañada de los Once Pueblos (Zopoco, Acachuen y Santo Tomás). No hubo en ese periodo, prácticas en comunidades de la zona náhuatl, pero en otros ciclos escolares sí las ha habido.⁷³

Este trabajo permitió no sólo darme cuenta de la forma en que trabajan los estudiantes, sino de las condiciones en que se hallan las escuelas del sector indígena en los dos niveles. Comenzaré primero con los problemas que pude detectar para pasar después a la práctica de los estudiantes.

En los dos niveles se pudo observar, en primer lugar, que los edificios se encuentran muy deteriorados, sobre todo en las primarias, muchos de ellos son edificios viejos a los cuales se les ha ido construyendo anexos, de tal forma que en ocasiones se pueden encontrar salones más modernos y grandes, con buena luz y ventilación junto a salones oscuros, pequeños y poco ventilados en donde los niños están literalmente amontonados; en algunos jardines de niños hacen falta luz y agua potable.

En cuanto al trabajo que se realiza en el nivel preescolar se pudo observar lo siguiente: es notoria la falta de planeación y de organización de las actividades educativas, las educadoras⁷⁴ no utilizan el método global, que es el método oficial para este nivel, sino que van realizando las diferentes actividades tan sólo para tener ocupados a los niños. Los materiales que más se utilizan son los dibujos hechos previamente para que el niño los ilumine, como es una tarea que se termina rápidamente, ocupan el tiempo en cantos o en juegos, también se piden mucho los dibujos libres, pero éstos no se relacionan con ningún tema, simplemente se dice: "*hagan un dibujo*". La constante que se pudo detectar es que no hay continuidad entre una actividad y otra, tampoco hay un tema con el cual trabajar durante el día y que permita a los niños desarrollar aspectos tales como el lenguaje, las matemáticas, el conocimiento del medio, etc. Es notorio como las educadoras esperan impacientes a que llegue el momento del recreo o la hora de salida.

⁷³ En la zona mazahua aun no se ha tenido prácticas, ya que es apenas en este ciclo escolar 2001-2002 en que se encuentran estudiantes de este grupo étnico.

⁷⁴ En esta parte del trabajo, para no confundir al lector, me referiré como profesor, profesora, maestras, maestros y educadoras a los docentes que se encuentran laborando en el servicio educativo, y como estudiantes y practicantes a los jóvenes que realizaron sus prácticas como parte de su formación normalista.

Casi en todos los jardines de niños el idioma que se utiliza es el p'urhépecha, tanto en la comunicación como en las actividades que realizan, sin embargo, la mala planeación no permite que el niño pueda tener experiencias significativas de aprendizaje que vinculen la dimensión cultural con las diferentes áreas formativas.

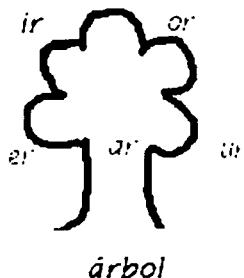
En otras escuelas, sin embargo, aun permanece el problema del lenguaje, algunas educadoras no hablan el idioma de los niños, una de ellas comentó: *“yo no lo sé hablar, pero hay aquí algunas niñas que ya son bilingües, así que yo me dirijo a ellas y ellas traducen todo lo que quiero que hagan, a veces hasta regañan a los otros porque no me entienden”*. La posición de esta profesora es similar a la que se tenía hace cincuenta años, se acude a los propios alumnos para la traducción, cuestión que dificulta la interacción maestro-alumno y, en general, el proceso de aprendizaje.

Se da el caso de una comunidad en que para llegar a la escuela los niños tienen que atravesar la carretera federal, siendo los niños tan pequeños, las maestras han resuelto el problema recogiendo los niños casa por casa, esto puede ser una buena forma de asegurar la asistencia, sin embargo, la solución crea otro problema, las clases van comenzando hasta las diez o las once de la mañana y no se prolongan más allá de las 12:30 de la tarde porque deben regresar a los niños a sus casas. Así, el tiempo que se aprovecha es muy poco, una o dos horas de trabajo que se divide entre las actividades educativas y el tiempo destinado al recreo.

La falta de material didáctico también es notoria, la SEP distribuye libros de texto para este nivel, pero no dota de los materiales necesarios, que en preescolar deben ser de varios tipos, de tal suerte que las educadoras tienen que solicitar apoyo a los padres de familia y trabajar todo el ciclo escolar con la cooperación que éstos dan al inicio, lo cual alcanza para muy poco.

En las primarias la situación no es menos problemática, en una de las escuelas visitadas se estaban realizando trabajos de reparación en casi todos los salones; maestros y alumnos debían estudiar en el patio, la distracción constante en los niños, pero también en los profesores, quienes dejaban a un lado a sus grupos y se reunían a platicar con el pretexto de que se encontraban ahí los practicantes para hacerse cargo de los grupos.

A diferencia de preescolar, los profesores de este nivel utilizan muy poco el p'urhépecha, lo usan solamente para dar una orden o para explicar algo que a los niños se les dificulta, pero nunca como lengua de instrucción. Los materiales que se encuentran en las paredes de los salones casi siempre son en español, por ejemplo, en un grupo de primer año, en el cual debe iniciarse la enseñanza de la lecto-escritura en p'urhépecha, pueden observarse dibujos con las sílabas correspondientes en español, como en el que enseguida se presenta.



En otros grupos, también de primer año, no hay dibujos, pero sí una serie de sílabas que no hacen referencia a ningún objeto, como la siguiente:

ma, pa, ca, sa, ta, la, na, ra, lla, ga, chi, ña, ho, za, ye, va, bu, fo, que.

O bien, hay una mezcla de palabras en p'urhépecha y en español sin que se pueda ver alguna relación entre ellas, excepto que en la mayoría se repite la letra "a":

Mamá auani⁷⁵ eskua uva La casa de paco (sic)

En algunos grupos más avanzados se utiliza el libro de lecturas en p'urhépecha, los niños leen y escriben con mucha dificultad, es el único momento durante la clase en que se utiliza el idioma materno, las otras materias son enseñadas en español.

En las aulas que visité se llevaba la clase con un modelo de corte muy tradicional, el profesor ordenaba y los alumnos obedecían, los gritos (estos sí en p'urhépecha) eran el medio para controlar el orden.

⁷⁵ Auani y eskua significan conejo y ojo, respectivamente.

En cuanto a las prácticas que realizaron los estudiantes, lo que se pretendía con la observación realizada, era conocer los aciertos o los problemas que se estaban teniendo en su formación⁷⁶. Cabe aclarar que en cada grupo acudieron tres estudiantes: el primero, de sexto semestre, sería el responsable de las prácticas; el segundo, de cuarto semestre, acudiría como ayudante; finalmente, el tercer estudiante sólo se dedicaría a observar el desempeño de sus compañeros y a llevar un registro de lo sucedido durante las horas de clase.

Los ejemplos que se presentan son una muestra mínima, pero que de alguna forma es representativa, en total se observaron doce grupos de primaria y seis de preescolar, como no es posible detallar la labor educativa de cada uno de los jóvenes en este espacio, se les dividirá en dos grupos, de acuerdo a su desempeño dentro de las aulas: el primero de ellos efectuó un trabajo deficiente, mal planeado y poco organizado; el segundo grupo realizó un trabajo muy aceptable, a pesar de las condiciones de pobreza y de falta de materiales que encontraron.

Comenzaré con el trabajo de preescolar. En conjunto con los asesores, se había decidido que el tema que se trabajaría durante la semana de prácticas sería *"La Navidad"* en todos los jardines de niños donde acudirían los practicantes, se les había sugerido elaborar material para decorar el salón con motivos sobre ese tema. En una de las comunidades visitadas, además de las condiciones referidas en cuanto a la infraestructura del jardín de niños, fue posible ver que la planeación realizada no fue la más deseable, aunque se tomó en cuenta el tema sugerido, hasta ese día, miércoles, no había ningún motivo navideño en las paredes o ventanas del aula.

Al iniciar la jornada de trabajo, sin explicar algo referente al tema ni tomar en cuenta las posibles aportaciones de los niños, la practicante distribuyó el material para la elaboración de un "Santa Claus", el cual consistía en lo siguiente: primero debían iluminar la cara de color rosa, después pegar el gorro rojo y, finalmente, colocar algodón simulando la barba. La practicante colocó el ejemplo en el pizarrón y dio la indicación de que así debía realizarse, uno de los niños preguntó quién era ese, a lo que la practicante respondió *"pues*

⁷⁶ Debe hacerse la aclaración de que la observación durante un periodo de prácticas es muy poco para dar un juicio objetivo, pero sí puede darnos elementos para analizar la forma en que se está preparando a los jóvenes, y cómo éstos se conducen en la práctica.

es santa claus", ya no hubo más preguntas, los niños pusieron empeño y cumplieron con la actividad. En el aula había cinco niños y seis niñas, pero en lista existían 23 alumnos. Al preguntar por qué asistían tan pocos, la practicante respondió que tal vez porque no la entendían porque ella no hablaba su idioma. A pesar de que a algunos niños se les dificultaba la realización de la tarea, durante el tiempo en que permanecí dentro del aula, nunca vi que la estudiante se acercara para ayudarles o se agachara, cuando éstos acudían a ella, para colocarse a su estatura; un poco alejada elaboraba un material distinto, el del día siguiente. Las otras estudiantes no asistieron ese día, según se me informó, habían ido a comprar material. Después de haber terminado el "santa claus", se proporcionó a los niños un dibujo, consistente en tres esferas, para que lo iluminaran, con la misma dinámica, nunca se platicó con ellos niños ni se interesó por las experiencias de estos, era sólo un intercambio de materiales y un activismo sin ninguna organización.

Si se piensa en que estamos hablando de niños de cuatro y cinco años, es verdaderamente una falta de respeto y un grave descuido enviar, por parte de la normal, a una estudiante que no habla p'urhépecha a una comunidad donde en mayor medida se conserva el idioma materno. Otro error grave es no supervisar detenidamente las actividades que los estudiantes van a desarrollar durante las prácticas, el hecho de introducir una actividad como la elaboración de un "santa claus" como estrategia de aprendizaje, da muestra de la influencia que la cultura dominante ha ejercido en los jóvenes, pero, se puede decir que lo más grave fue que la interacción con los niños no existió, al menos durante ese día; tampoco se propiciaron la acción o la reflexión; no se relacionaron los contenidos educativos con la realidad del niño, ese día se trabajó con algo totalmente ajeno a lo que ellos son. Asimismo, la valoración étnica fue algo que tampoco apareció en la practicante, al hablar de que los niños no asisten a clases porque ella "no entiende su idioma", se colocó fuera del mundo de los niños e implícitamente afirmó que ella no era indígena, a pesar de que pertenece a una comunidad p'urhépecha de la región del Lago de Pátzcuaro.⁷⁷

Por otro lado, el otro extremo también se pudo observar, hubo estudiantes que realizaron una excelente labor. En una de las comunidades visitadas, pude observar que la practicante,

⁷⁷ En el caso de los estudiantes de la zona náhuatl podría justificarse el no comprender el idioma. A estos estudiantes los enviaron a comunidades donde el idioma materno se ha perdido para no causar conflictos entre los niños. Se suponía que quienes se encontraban en estas comunidades eran los que dominaban mejor el idioma. lo cual no fue así.

siempre hablando en p'urhépecha, comenzó por conocer las experiencias de los niños en torno al tema de "La Navidad", preguntó si sabían qué era y al no obtener respuesta decidió relacionarlo con "*las posadas*", los niños entonces sí tuvieron una referencia conocida, cuando pudo percibir que había en los niños la suficiente motivación, les pidió la realización de un dibujo sobre el tema para la elaboración del "friso", el cual se colocó en el pizarrón. La actitud de la estudiante siempre fue tomando en cuenta la realidad y la experiencia de sus alumnos. Era notorio que llevaba una buena planeación, bien organizada y que favorecía el desarrollo del lenguaje, la psicomotricidad y la relación con el medio social y natural; hacía que los niños trabajaran en equipo, siempre acudía a quien solicitaba ayuda.

El desempeño de esta estudiante contrasta con la anterior, a pesar de haber cursado las mismas materias, es obvio que el compromiso y el manejo de habilidades profesionales no se han desarrollado de la misma manera en ambas. Es necesario aclarar que mientras la primera no era de la comunidad en la que practicó, la segunda sí lo era. En uno de los momentos de la práctica, de manera informal, ésta última comentó que sentía más el compromiso por hacer un buen trabajo, debido a que la gente la conocía y estaba más expuesta a las críticas

A los estudiantes que practicaron en las escuelas primarias también se les puede dividir en dos grupos: En primer lugar, comentaré la observación a uno de los estudiantes que trabajó con cuarto grado y que se enfrentó con un problema que no estaba previsto, los contenidos planeados no fueron los que tuvo que realizar, se dio cuenta desde el principio que a pesar de estar en cuarto grado, los niños no sabían leer, lo cual dificultaba la comprensión de los contenidos educativos que había preparado previamente, así que se dedicó a enseñarlos a leer en español, asunto que no debió haber hecho sin una previa planeación y sin manejar algún método para la enseñanza de la lecto escritura. En este caso, la lengua de instrucción fue siempre el español, el estudiante solamente se dirigía a los alumnos en p'urhépecha cuando había que hacer alguna aclaración, o cuando quería controlar el orden. El día que realicé la observación la actividad se centraba en el aprendizaje de la lectura, en el pizarrón se encontraban escritas las siguientes oraciones:

Veo muchos pollitos
Veo pollitos con su mamá
Veo nada más un pollito

El practicante iba leyendo e invitando a los niños a que leyeran con él, sin embargo, los niños sólo repetían lo que él leía, hasta que lo aprendían de memoria. Después, cuando logró que todos repitieran uniformemente las oraciones, intentó que los niños pasaran uno a uno frente al pizarrón para que leyeran individualmente, pero éstos se resistieron, a pesar del esfuerzo que hacía, primero solicitando, después ordenando, no logró que los niños pasaran frente al pizarrón, algunos con frases como *“yo no paso”* o *“yo no quiero”*; algunas niñas se tapaban con su rebozo para no participar en la clase. La razón era no sólo que no podían descifrar por sí solos lo que estaba escrito, sino porque había una actitud un tanto agresiva en el practicante, llevaba en la mano un palo que le servía para indicar las frases en el pizarrón, pero que también golpeaba en una mesa para llamar la atención de los niños.

Al ver que no había resultados, cambió las frases del pizarrón por las siguientes:

Este niño tiene un cheque

Ahí está un cheque

El cheque está roto

El método siguió siendo el mismo, el practicante leía y los niños repetían, parecía no darse cuenta de que los niños sólo memorizaban y que la forma en que intentaba enseñarlos a leer no era la más adecuada. Nuevamente invitó a varios niños a leer individualmente y nuevamente se negaron. El ambiente se hizo difícil, se notaba su desesperación porque iba perdiendo la atención de los niños, al ver esto, la maestra titular quiso intervenir con gritos y exigencias, esto sólo provocó que los dos fueran ignorados y que apareciera en los niños una actitud francamente insolente, y que ya no hubiera manera de seguir insistiendo. Se tuvo que cambiar la actividad sin haber logrado absolutamente ningún tipo de aprendizaje.

Un ejemplo que puede darnos la otra visión es la práctica que se realizó, con el grupo de primer año, en otra comunidad. A este grupo se le asignaron dos normalistas, uno como practicante y otro como ayudante. La situación fue radicalmente distinta, se comunicaban

con los niños siempre en p'urhépecha, nunca en español, no se notaba nerviosismo a pesar de que se sentían observados, los niños tampoco parecían incómodos por verme a un lado de ellos, incluso se dirigían a mí como uno más de los adultos que estaban en el aula.

El ambiente de trabajo era también distinto, los niños podían desplazarse libremente, se notaba el gusto por trabajar y realizar las actividades propuestas por los estudiantes. El maestro titular tenía una colaboración discreta, siempre dentro del salón de clases, atento a lo que realizaban, intervenía solamente cuando veía que algo debía corregirse, por ejemplo, los estudiantes no eran de esa región, así que la forma de hablar era distinta; en una ocasión pronunciaron una palabra frente a los niños, considerada en esta comunidad como una grosería, inmediatamente el maestro intervino para hacer la aclaración.

Los contenidos de aprendizaje fueron realizados mediante el método global, a partir de un tema, que este caso fue el de *“los animales domésticos”*, se planearon las actividades a desarrollar: aprendizaje de la lengua, matemáticas, entorno social y natural, incluso trabajaron aspectos como la educación física. Una de las estrategias de aprendizaje que llevaron a cabo fue la elaboración de un “memorama” de animales domésticos, previamente habían explicado la importancia de estos animales, habían pedido a los niños que platicaran cuáles eran los que tenían en casa y qué ayuda les daban, trabajaron los sonidos de los diferentes animales e hicieron una especie de representación de los mismos, solicitaron, además, un dibujo en el que se pudiera ver a los miembros de la familia en alguna actividad con los animales. El “memorama” era la actividad con la que concluirían el tema, todos los niños trabajaron con entusiasmo, los practicantes acudían y ayudaban cuando algo se dificultaba. Un punto a destacar fue que había los materiales suficientes para las actividades: tijeras, lápices de colores, pegamento, hojas de papel, plastilina, etc., al preguntar por qué este grupo contaba con materiales mientras que los otros carecían de ellos, la información que obtuve fue que los estudiantes tuvieron que comprar el material para que su práctica se desarrollara lo mejor posible.

Lo más notorio fue que al término de la jornada laboral, cuando se dio el toque de salida, tanto alumnos como practicantes nunca se apresuraron a salir, unos y otros involucrados en las actividades que llevaban a cabo, esperaban a terminar para después recoger sus cosas.

Con los ejemplos anteriores se puede observar que hay diferencias significativas entre los distintos estudiantes, mientras unos se encuentran totalmente perdidos y no saben cómo solucionar los problemas inmediatos que se les presentan, otros más se notaron más preocupados por su desempeño, utilizaron los recursos que tuvieron a su alcance, pero también tuvieron que hacer gastos para lograr un mejor trabajo.

Se hace necesario en esta parte del trabajo comentar que los estudiantes realizan sus prácticas de acuerdo a un modelo establecido por la propia normal, sin embargo, las diferencias que se encontraron en su desempeño se relacionan también con el tipo de maestros que han tenido a lo largo de su formación y con los docentes que funcionan como asesores de la práctica. Se pudo notar que los alumnos que efectuaron un trabajo más apegado al perfil que se requiere, han tenido como profesores y asesores a quienes de manera directa han colaborado con la propuesta curricular, esto hace que el compromiso con las comunidades indígenas, pero también un mejor conocimiento y manejo de los programas de estudio se haga patente en las prácticas estudiantiles. Asimismo, la cercanía con los alumnos y la continua asesoría que realizan convierten a estos profesores en mediadores más eficientes de lo que el currículum demanda, en comparación con aquellos que no se han involucrado de forma tan decidida en la vida de esta escuela o que tienen poco tiempo de haberse incorporado.

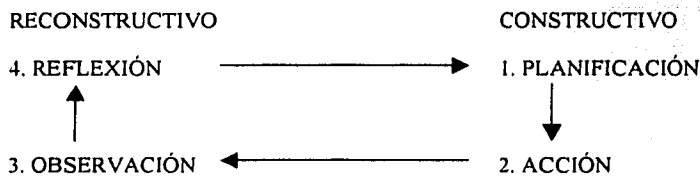
Por otro lado, algo que se pudo percibir en todos los estudiantes, y que tiene relación con la intención de llevar el método de la investigación-acción, fue la anotación detallada de observaciones y problemas que se les presentaron dentro del aula, la forma en que los solucionaron, y los aspectos que no pudieron atender, todo ello fue registrado en un *diario de campo*, que después se tradujo en un documento que se discutió con sus compañeros y con los profesores responsables de sus prácticas.

3.6 El enfoque teórico-metodológico.

El enfoque teórico metodológico es uno de los aspectos que más problemas ha causado para la aceptación de la propuesta curricular. Desde la segunda versión se especifica que será la investigación-acción la línea metodológica que seguirán los profesores para la formación de los estudiantes.

Después de hacer un poco de historia de lo que ha sido la investigación-acción, basándose en Kemmis (1997), la propuesta se centra en las características de esta metodología, en la importancia que tiene en la formación de maestros, pero más aún en la práctica docente y en el nuevo tipo de relación que se establece entre sujeto y objeto de investigación, de acuerdo a la propuesta curricular:

La investigación acción propone un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación de carácter cíclico, a lo que se le conoce con el nombre de espiral dialéctica o espiral autoreflexiva.



En consecuencia de la relación anterior, los papeles SUJETO Y OBJETO de investigación también se transforman; en este tipo de metodología el sujeto es su propio objeto de investigación; en esta visión, los sujetos trabajan por la mejora de sus propias prácticas; el sujeto se involucra de manera real y libre, superando el enfoque tradicional de la relación sujeto que investiga, activo, y objeto que es investigado, pasivo. De esta forma, el proceso de investigación se transforma en un proceso de comunicación dialógica en el marco de la espiral dialéctica antes enunciada, que tiene su expresión en lo que llamamos el aprendizaje grupal, éste propicia las condiciones para cumplir el postulado de Aprender a Aprender. (ENIM, 2001:51)

De acuerdo a lo anterior, la propuesta hace hincapié en dos puntos esenciales: primero, ve a la investigación-acción como un estudio riguroso de planificación-acción-observación-reflexión, cuyo objetivo es transformar la propia práctica, modificando contenidos y perfeccionando estrategias de aprendizaje que mejoren la calidad de la acción educativa; segundo, al ser el docente al mismo tiempo sujeto y objeto de investigación, se busca que reflexione sobre su papel dentro del aula y que tenga elementos para hacer una autocrítica de la labor que está desarrollando.

Para Stenhouse (Citado por McKernan, 1996: 25) “la idea clave es que cada aula o lugar de trabajo se convierta en un laboratorio para someter a prueba, empíricamente, hipótesis y propuestas que son el currículum planificado y puesto en práctica”. De esa manera, los contenidos del currículum propuesto siempre estarán en contacto con los problemas reales

que se tienen dentro del aula escolar; el docente, como uno de los participantes, será el mejor situado “para realizar el estudio de los acuciantes problemas profesionales” (Loc.Cit:25), su privilegiado lugar le permitirá buscar las soluciones más pertinentes, cuestión que mejorará cualitativamente la práctica educativa.

Según las diferentes versiones de la propuesta curricular, la forma de llevar a cabo esta metodología será mediante el seminario-taller, el aspecto teórico se relacionará con las prácticas educativas que los estudiantes deben realizar cada semestre, así el contraste con la realidad será una de las formas que tendrán los estudiantes para comprender el proceso de la investigación acción. Según se explica,

... desde el primer semestre se comienza problematizando la realidad social del país para poder enmarcar la problemática educativa. campo de acción del estudiante. en este sentido, el profesor se convierte exclusivamente en coordinador del trabajo que va de lo individual, con la lectura previa de materiales; a lo grupal, con la socialización por equipo y la plenaria, en un proceso de reflexión continua; en consecuencia, el estudiante se convierte en sujeto de aprendizaje, desarrollando aptitudes, actitudes, competencias que favorecen su formación personal, pero fundamentalmente su perfil profesional (...) El taller como modalidad de trabajo pedagógico, no es exclusivo para el desarrollo de los cursos de la Normal, pero si es el que nos permite de forma sistemática concretar los postulados de la investigación-acción. (ENIM,2001:53)

De hecho, a pesar de los problemas que se pudieron detectar durante las prácticas de los estudiantes, éstas tienen el propósito de enfrentar al alumno con la realidad educativa, lo cual les permite cuestionarse su papel como futuro docente.

Desde la segunda versión de la propuesta, y hasta la cuarta, se especifica el trabajo que realizarán los estudiantes durante sus prácticas pedagógicas, siendo de la siguiente manera:

Durante los dos primeros semestres se realiza una práctica de observación, los estudiantes elaboran una guía con los contenidos a observar para hacer un contraste entre la teoría y la práctica, asimismo, llevan consigo un diario de campo en el que anotan los problemas que enfrentaron los profesores o sus propios compañeros de semestres más avanzados.

En el tercer semestre, la práctica es llamada de “ayudantía”, en ella, los estudiantes deben colaborar en algunas actividades, apoyando a sus compañeros que son los responsables del grupo. Llevan, además de la guía de observación, un pequeño proyecto donde describen el tipo de actividades que realizarán, los contenidos de aprendizaje que abordarán y las estrategias didácticas que seguirán; de igual forma que en el semestre anterior, el diario de

campo será una de las herramientas básicas para plasmar sus comentarios sobre el trabajo realizado.

En el cuarto semestre se realiza la primera práctica pedagógica, en ella, los estudiantes son los directamente responsables del trabajo dentro del aula. Previamente deben acudir a las escuelas, donde se les permitirá la realización de su práctica, para que el profesor les indique los contenidos educativos que deberán trabajar durante una semana. Al igual que lo hicieron en otros semestres, el diario de campo será fundamental, pero también lo será la planeación que se realice. Según consta en el documento, en este semestre el estudiante deberá tener un marco teórico metodológico que ha sido construido a partir de los cursos teóricos tomados hasta entonces, pero también, a partir de las observaciones y la ayudantía hecha en semestres anteriores.

En quinto y sexto, a partir de la experiencia obtenida anteriormente, los alumnos deberán construir distintos ejes que les sirvan de orientación para su práctica, así, se habla de los ejes de docencia, investigación y servicio, de esta forma, las prácticas que se proponen en estos documentos no se reducen sólo al trabajo dentro del aula, al mismo tiempo que lo anterior, deberán establecer un vínculo con la comunidad, detectando las carencias que se tienen y plasmando en su diario de campo las posibles soluciones hacia ellas.

En todos los semestres, después de sus prácticas, los estudiantes deben elaborar un documento que será discutido en clase, en el cual deben explicar los problemas que enfrentaron, mediante la socialización de este documento se plantearán las posibles alternativas para su solución.

Finalmente, la experiencia que se va adquiriendo a lo largo de la carrera, permitirá que no les resulte tan difícil la realización de las prácticas profesionales, con las cuales completan su formación profesional y de las que se hablará en páginas posteriores.

Como puede observarse, las prácticas pedagógicas van relacionadas con la metodología que se propone, sin embargo, esta parte del documento ya no aparece en la quinta propuesta con el detalle que se observa en las anteriores, solamente hay una mención de ello en las

asignaturas de Observación y Práctica Docente I y II⁷⁸ que se cursan durante el cuarto y el quinto semestre, pero ya no como una parte importante del currículum.

3.7 Las áreas de formación.

Las áreas de formación son, al igual que el enfoque metodológico, uno de los elementos que no aparece en los planes 97 y 99 y que hace que la propuesta curricular de la Normal sea diferente. Las áreas comienzan a aparecer en la segunda versión de la propuesta, aunque llamadas “líneas de formación”. Como se recordará, en el capítulo anterior se describió la forma en que cambiaron este enfoque.

La argumentación sobre por qué se eligieron áreas de formación no se encuentra en el documento, sin embargo, de forma oral se explicó esta elección, según una de las profesoras⁷⁹, cuando se habla de líneas se hace la referencia a una dirección única que se sigue en la formación de los estudiantes, la cual trae consigo un tipo de educación particular sin que exista una vinculación con las otras líneas. Por su parte, cuando se habla de áreas formativas, se está señalando que las diferentes asignaturas se agrupan en áreas relacionadas entre sí, lo cual permite un aprendizaje más integral.

Siendo de esta manera, el enfoque hacia un currículo planeado por áreas de conocimiento, nos llevaría a una estructura donde las asignaturas no se encuentran separadas, sino relacionadas entre sí. Si de lo que se trata es de formar docentes, un currículum estructurado de esta manera permite que el estudiante vaya obteniendo los elementos teóricos para desarrollar su propia práctica, pues desde su formación experimenta la relación entre las diferentes asignaturas, haciendo a un lado la parcelación de las mismas. Como lo indica Gimeno Sacristán (Op.Cit: 94), “Los currícula estructurados en áreas de conocimiento y experiencia posibilitan la enseñanza más interdisciplinar, pero reclaman en el profesorado una formación del mismo tipo”, es decir, los profesores, al adoptar una estructura como esta, deberán realizar, previamente, un trabajo de equipo para lograr la integración del currículum relacionando los contenidos educativos. La labor de los docentes

⁷⁸ Ver mapa curricular

⁷⁹ Transcripción realizada con base en la explicación oral de una profesora en el momento de discutir un enfoque y otro en el marco de la negociación hecha en agosto de 2001.

será, entonces, doble, primero, "la integración se vertebra fuera de la práctica en torno al proyecto que, elaborado más o menos definitivamente, se presentará después a los profesores para su concreción..." (Loc.cit.), y finalmente para su aplicación en la que se deberá observar un esfuerzo por conectar los contenidos entre una y otra asignatura.

Por otro lado, una estructura lineal del currículum implica una distribución diferente, las asignaturas en este sentido estarán más separadas, más especializadas, y el trabajo de los docentes será basado en su propia especialización y no en un proyecto común. Estructurarlo de esta manera dificultaría lograr los propósitos que se tienen como institución y en cada una de las licenciaturas, impediría la planeación que se hace de manera conjunta al inicio de cada semestre.

Una vez acordada la estructura curricular, se proponen cuatro áreas de formación: sociológica, psicológica, pedagógica e indígena, anteriormente también se consideraba el área de formación instrumental, sin embargo fue eliminada bajo el argumento de que estaba integrada al área pedagógica.

Es necesario resaltar que la mayor parte de las materias, consideradas en el mapa curricular, son las mismas que se plantean los planes 97 y 99 de las licenciaturas de educación primaria y preescolar, respectivamente. Sin embargo, en estos planes de estudio se habla de tres áreas de formación distintas: *Actividades escolarizadas*, *Actividades de acercamiento a la práctica escolar* y *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*.

En la argumentación que se ofrece (SEP, 1997: 51), se explica que el propósito es acercar al estudiante a la práctica educativa después de haber cursado las materias teóricas, sin embargo, hay un sentido más instrumental, las asignaturas se basan en el desarrollo de habilidades profesionales y competencias didácticas, sin hacer explícito el enfoque social, psicológico o pedagógico del currículum.

A pesar de que dentro de los mapas curriculares encontramos las mismas asignaturas, lo que hace diferente a la propuesta de la Normal Indígena de Michoacán es, precisamente, el enfoque que da a cada una de las áreas de formación, mismas que se relacionan con el marco conceptual y con las particularidades del docente indígena, como se verá a continuación.

Para el análisis, como se ha venido haciendo, se conjugarán las diferentes versiones presentadas, poniendo atención en aquellos aspectos que se han prestado a discusión, o los que han sido modificados.

3.7.1 Área de formación sociológica

Desde la segunda versión de la propuesta se hace énfasis en un enfoque basado en el materialismo histórico y en la teoría de la acción mediada de Vygotsky. Precizando que la realidad social es un producto de la interacción del hombre y su medio, se parte de una concepción particular de *hombre* como un sujeto histórico social que “construye y transforma la realidad a través de la praxis social” (ENIM, 1999:11), como ya se vio en los conceptos básicos que se manejan al inicio de la propuesta.

A partir de las concepciones de hombre y de realidad, se define a la educación como un hecho social “que no se concreta únicamente a lo educativo y a lo pedagógico, o al estudio de teorías y técnicas relacionadas al conocimiento, [sino que] considera también el contexto social para su explicación y aplicación” (ENIM, 2001: 56)

En ese sentido, la formación inicial de los docentes deberá tomar en cuenta que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, interviene todo un sistema de relaciones sociales y de procesos económicos, políticos, culturales e ideológicos de los cuales no son ajenos. Para los profesores, el conocimiento de lo anterior es necesario para entender la forma en que se han venido constituyendo los diferentes sectores de la sociedad mexicana, cuestión que servirá para revalorar su propia identidad, desarrollando en el estudiante una conciencia crítica, un compromiso colectivo y una práctica educativa “sustentada en la realidad inmediata, en los aspectos sociolingüísticos, económicos, culturales y en general, a nuestro propio concepto del mundo y de la vida”. (ENIM, 1997:11)

En el mapa curricular se pueden detectar las asignaturas que pertenecen al área social, marcadas en verde.

En la licenciatura en educación primaria pueden verse seis asignaturas: *Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano; Problemas y Políticas de la Educación Básica; La Educación en el Desarrollo Histórico de México I; La Educación en*

el Desarrollo Histórico de México II; Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I, y Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II.

En la licenciatura en educación preescolar, además de las anteriores, se incluyen: *Conocimiento del Medio Natural y Social I, Conocimiento del Medio Natural y Social II, Entorno Familiar y Social I y Entorno Familiar y Social I.*

Con estas asignaturas, se pretende que el estudiante relacione los aspectos generales de la problemática educativa del país con los problemas particulares que se tienen en las poblaciones indígenas, vinculándose constantemente con la realidad social mediante sus prácticas pedagógicas.

3.7.2 Área de formación psicológica.

El área de formación psicológica es una de las que más cambios ha sufrido, a pesar de que se encuentra desde un inicio, desde la primera versión, no se puede considerar que la quinta propuesta conjuga el pensamiento de las anteriores, en esta sí hubo cambios cualitativos. Mientras que esta última se basa sólo en el conocimiento de los procesos psicológicos del niño, en las otras versiones se puede encontrar un enfoque mucho más coherente con la estructura global de la propuesta.

Así, por ejemplo, en la segunda versión, encontramos como propuesta inicial que la conciencia individual se va construyendo a partir de las relaciones que se tienen con el medio, lo cual nos lleva nuevamente a una concepción cognoscitiva del aprendizaje, en la cual la cultura es uno de los elementos más importantes que tiene el ser humano para su desarrollo, así se especifica:

...el sujeto piensa lo que es socialmente pensable. (...) la heterogeneidad de la cultura constituye bloques diferenciales de pensamiento, dependiendo de los ámbitos en los que cada sujeto se constituye como tal. (...) la cultura se condensa diferencialmente en los sujetos dependiendo del tipo, cantidad y cualidad de los referentes incorporados a la conciencia que, a su vez, abundan y escasean otros, según sea el ámbito social formativo del sujeto. (ENIM, 1999: 14)

Tomando en cuenta a la cultura como elemento esencial en la construcción de la conciencia individual y colectiva, nos lleva a comprender la diversidad humana y a ver el desarrollo infantil desde un punto de vista más social y menos individual.

Curiosamente, el aspecto de la cultura solamente se encuentra en esta versión, en la primera no fue abordada, el enfoque se centra en el análisis de las principales corrientes psicológicas.

Las versiones tres y cuatro introducen el estudio de la diversidad cultural y lingüística, pero se centran en el respeto a las diferencias y en el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y la justicia.

La última versión se enfoca más al estudio de procesos psicológicos como “atención, memoria, formación de conceptos, razonamiento formalizado y de resolución de problemas”, también en la medición de la inteligencia y en el desarrollo afectivo y emocional del niño, pero no se encuentra un enfoque teórico hacia la cultura como en la segunda versión.

Estas modificaciones pueden verse en el tipo de asignaturas que se proponen para el área de formación psicológica (señalada en blanco) para la licenciatura de educación primaria: Desarrollo infantil I y II y Necesidades educativas especiales, las cuales se enfocan no al aspecto cultural, sino al estudio de los procesos psicológicos; sin embargo, en la licenciatura en educación preescolar, sí permanece la primera idea de relacionar la cultura con la formación de la conciencia individual, lo cual se aborda en las asignaturas correspondientes como: *Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y II Socialización y Afectividad en el Niño I y II, Cuidado de la Salud Infantil, Desarrollo Físico y Psicomotor, Pensamiento Matemático Infantil, Necesidades Educativas Especiales y Niños en Situaciones de Riesgo*; además de *Desarrollo Infantil I y II*.

Las diferencias entre una y otra licenciatura corresponden a la necesidad de centrarse en los planes 97 y 99, en los cuales se determinan más asignaturas al área psicológica en preescolar, dando oportunidad a que el enfoque pensado desde la segunda versión de la propuesta curricular pueda cristalizarse en contenidos y estrategias educativas, mientras que en primaria resulte difícil abordarlo en sólo tres asignaturas.

3.7.3 Área de Formación pedagógica.

El área de formación pedagógica es tomada en esta propuesta como una de más importantes, de hecho, observando en mapa curricular podemos ver que el número de asignaturas (marcadas en amarillo) es mayor a las otras áreas de formación, tanto en preescolar como en primaria.

A diferencia del área de formación psicológica, en ésta no se encuentra una ruptura entre las diferentes versiones, al contrario, es una conjugación que da como resultado un enfoque que está acorde con la estructura global de la propuesta.

Según los distintos documentos, el área de formación pedagógica debe ser el eje principal de vinculación con las otras áreas,

... es el eje orientador que integra los referentes teórico-prácticos del contexto pedagógico en el que se realiza el hecho educativo, establece criterios y orientaciones académicas fundamentales para la formación profesional del docente, en ella se abordan los contenidos de aprendizaje y la realidad educativa, se analiza el proceso educativo desde una perspectiva de vinculación de los aprendizajes construidos en el aula con la práctica docente en condiciones reales, se sistematizan las fases de observación y práctica en centros de educación preescolar indígena y las escuelas primarias indígenas. (ENIM, 2001:10)

El área de formación pedagógica será la responsable de desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para su trabajo docente, primeramente mediante la lectura y el análisis de textos, pero siempre en constante relación con la práctica educativa. Una de las intencionalidades de esta área, en relación con la metodología de la investigación-acción, es lograr en los alumnos la continua búsqueda de métodos pedagógicos, acordes a las necesidades educativas de los pueblos indígenas de Michoacán.

Las diferentes asignaturas que se contemplan en el mapa curricular para ambas licenciaturas, pretenden crear “una unidad indivisible que trascienda más allá del currículum y tenga opciones metodológicas que aborden dinámicamente los problemas escolares cotidianos” (Ibid:10). Con las materias propuestas, mismas que tienen un carácter instrumental, se busca ofrecer a los estudiantes las herramientas de trabajo necesarias que sirvan para facilitar su labor docente, no olvidando el sustento teórico que para cada una de ellas se requiere.

En el mapa curricular de la licenciatura en Educación Primaria se encuentran 34 asignaturas dentro del área de formación pedagógica, que corresponden a 299.2 créditos de un total de 466.7. Mientras que en el de la Licenciatura en Educación Preescolar se encuentran 20, que corresponden a 248 créditos de un total de 461.5

3.7.4 Área de formación indígena.

Aunque el área de formación indígena tiene un apartado específico dentro de la propuesta curricular y no se le considera como el eje principal, se puede decir que es la que da estructura a todo el documento.

Desde la primera versión podemos encontrar una orientación que apunta hacia el respeto de los valores y la cultura indígena. En todas las versiones presentadas hay, primeramente, una fuerte crítica hacia los modelos educativos diseñados desde el gobierno federal para lograr la asimilación o la incorporación de los indígenas a la sociedad occidental.

Se parte en todas ellas de la noción de *cultura*, la cual se define como

... un conjunto complejo de las representaciones, de los juicios ideológicos y de los conocimientos que se transmiten en el seno de una sociedad (...) la cultura comprende (...) todas las maneras de representarse el mundo exterior, las relaciones entre los otros pueblos. También entra en ella todo lo que es juicio explícito e implícito emitido sobre el lenguaje o por el ejercicio de esta facultad” (ENIM, 2001:18)

Tres elementos se pueden ver en esta noción de cultura: a) La construcción de las representaciones sociales, juicios y conocimientos que son transmitidos, lo cual nos lleva a entenderla como aquellos atributos compartidos que dan un sentido de identidad a los grupos sociales. b) Al hablar de que la cultura también comprende todas las formas de representación del mundo, hace ver que no se habla de *cultura* en general sino de *culturas* y, en ese sentido, no pueden existir juicios de valor para las diferentes formas en que cada una se explica la realidad, sino más bien, el respeto a los otros en la relación entre los pueblos. c) El papel del lenguaje adquiere un tinte especial en esta noción de cultura, que se ratifica después en párrafos siguientes.

El lenguaje, según la propuesta, es el elemento principal para representarse el mundo, esta afirmación coincide con lo que Lenkersdorf (1999: 13) propone:

1] Mediante la lengua nombramos la realidad. 2] Nombramos la realidad según la percibimos. 3] Al pertenecer a diferentes culturas y naciones, no todos tenemos la misma percepción de la realidad. Por ello 4] nos relacionamos de modos diferentes con la misma realidad. En conclusión, las lenguas nos hacen captar las distintas cosmovisiones de culturas diferentes.

Además de ser un medio de comunicación, el lenguaje es un signo de adscripción social entre los miembros de una comunidad, lo cual permite compartir una manera de ver el mundo, una organización social, un espacio, una historia; la lengua permite estructurar el pensamiento, organizar nuestro entorno, formar categorías, señalar diferencias; permite la reflexión y el análisis de la realidad que se presenta.

Por ello, se hace indispensable una educación basada en la lengua materna, pero al mismo tiempo, una formación al profesorado en la que no sólo revalore su idioma, sino que le aporte elementos lingüísticos que desarrollen habilidades para la enseñanza de la lengua materna y del español, como segundo idioma.

En el aspecto cultural, la propuesta señala la importancia de la revaloración de la identidad indígena, para ello, la necesidad de conocer la historia de los pueblos y las luchas que éstos han tenido, sus causas y sus consecuencias; en este sentido, la nueva formación en los docentes indígenas implica

...contrastar las condiciones existentes entre una sociedad favorecida por el sistema político implantado, y las sociedades indígenas desfavorecidas (...) y cómo el poco o nulo desarrollo ha influenciado en la conducta y lo ha enajenado tanto, que a pesar de ser indígena, jamás lo reconoce, ya que él siente que pertenece a otro status social (...), al conocer su historia como pueblo indio, paulatinamente recobrará su identidad étnica, que durante su estancia en los diferentes niveles educativos ha perdido. (ENIM, 2001:183)

El conocimiento de la propia historia, como una herramienta para lograr la revaloración la identidad, se hace evidente y se relaciona con las condiciones sociales y económicas en que viven las comunidades indígenas.

La propuesta curricular, señala, dentro de esta área de formación, además del lenguaje y la revaloración de la identidad, tres elementos más: el papel del educador, los métodos de enseñanza para los futuros docentes y la relación con las familias.

En relación con el papel del educador, se busca establecer una interacción dentro del aula que posibilite el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de la diversidad, tomando en cuenta que dentro de la normal existen minorías que no pueden quedar en desventaja frente a la mayoría p'urhépecha. Misma actitud que se busca desarrollar en los estudiantes y que deberán poner en práctica en su trabajo docente.

En cuanto a los métodos de enseñanza aprendizaje, se sigue el modelo constructivista del aprendizaje y la investigación-acción, con ello se pretende que el profesor señale los criterios de enseñanza, tomando en cuenta las condiciones sociales y culturales de sus alumnos y el nivel de desarrollo por el que atraviesan.

Un aspecto importante dentro de esta área de formación, es la relación que el futuro docente debe tener con las familias y la comunidad, estableciendo compromisos para lograr la colaboración de ambos en la educación de los niños. Aspecto que también se sigue dentro de la normal, a pesar de que se trata de jóvenes que cursan su educación superior, aún se mantiene un vínculo con los padres de familia, pues según se afirma, *“en las comunidades indígenas, mientras se dependa económicamente de los padres, siempre serán éstos los responsables de la educación de sus hijos y quienes deberán tomar las decisiones, no importa si ya son adultos”*.⁸⁰

Para esta área de formación se proponen diez cursos tanto para la licenciatura en educación preescolar como en primaria (marcadas en naranja en el mapa curricular): *Culturas Indígenas de América; Culturas Indígenas de México; Cultura Indígena Específica I y II; Lengua Indígena I, II, III y IV; Lengua Indígena y su Enseñanza I y II*. Los programas de estos cursos serán analizados más adelante.

3.7.5 Los mapas curriculares

En las siguientes páginas pueden verse los mapas curriculares de las dos licenciaturas, sobre ellos es necesario destacar, como ya se dijo antes, que se tomaron en cuenta la totalidad de las asignaturas que se contemplan en los *planes 97 y 99* de la SEP, excepto las

⁸⁰ Comentario hecho por varios maestros y escuchado en varias ocasiones durante el trabajo de campo.

materias de *Asignatura Regional I y II*, que son sustituidas por las correspondientes al área de formación indígena.

Los criterios que se siguieron para la distribución de las asignaturas y el establecimiento del número de créditos en el mapa curricular, según se explicó durante la negociación de agosto de 2001, corresponden a las que se manejan en el nivel nacional y se establecen en el reglamento de Educación Superior de la SEP.

Los criterios son los siguientes: una licenciatura debe tener entre 300 y 450 créditos y entre 48 y 60 asignaturas. Asimismo, se establece que por cada ocho horas teóricas se otorga un crédito y por cada 16 horas prácticas otro crédito.

En cuanto al número de cursos programados, ambas licenciaturas cumplen con lo establecido, la licenciatura en educación preescolar contempla 50 asignaturas, mientras que la de primaria contiene 53.

En número de créditos, ambas se exceden, la licenciatura en educación preescolar considera 461.1 créditos y la licenciatura en educación primaria, 466.6.

Por su parte, los mapas curriculares de los planes 97 y 99 de la SEP, contemplan para primaria un total de 45 asignaturas y para preescolar, 43. En ambas, los créditos que se establecen son de 347.

MAPA CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA

| PRIMER SEMESTRE | H C | SEGUNDO SEMESTRE | H C | TERCER SEMESTRE | H C | CUARTO SEMESTRE | H C | QUINTO SEMESTRE | H C | SEXTO SEMESTRE | H C | SÉPTIMO SEMESTRE | H C | OCTAVO SEMESTRE | H C | | | | | | | | |
|--|-----------|---|-----------|--|-----------|---------------------------------------|-----------|---|-----------|--|-----------|-------------------|----------|--------------------|----------|--|--------|---|----------|----------------------------------|----------|---|-----------|
| Bases Filosóficas Legales y Organizativas del Sist. Educ. Mexicano * | 4 7 | La Educación en el Desarrollo Histórico de México I * | 4 7 | La Educación en el Desarrollo Histórico de México II * | 4 10.5 | Educación Artística I * | 2 3.5 | Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I * | 4 7 | Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II * | 4 7 | Trabajo Docente I | 28 49 | Trabajo Docente II | 28 49 | | | | | | | | |
| Problemas y Políticas de la Educación Básica * | 4 7 | | | | | | | | | Gestión Escolar * | 4 7 | | | | | | | | | | | | |
| Desarrollo Infantil I * | 6 10.5 | | | | | | | | | Desarrollo Infantil II * | 6 10.5 | | | | | Necesidades Educativas Especiales * | 4 7 | Temas Selectos de Pedagogía I * | 2 3.5 | Temas Selectos de Pedagogía II * | 2 3.5 | Planeación de la enseñanza y Evaluación del Aprendizaje * | 6 10.5 |
| | | Temas Selectos de Pedagogía III * | 2 3.5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Escuela y Contexto Social * | 6 10.5 | Iniciación al Trabajo Escolar * | 6 10.5 | Observación y Práctica Docente I * | 6 10.5 | Observación y Práctica Docente II * | 6 10.5 | Observación y Práctica Docente III * | 6 10.5 | Observación y Práctica Docente IV * | 6 10.5 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria * | 4 7 | Matemáticas y su Enseñanza I * | 4 7 | Matemáticas y su Enseñanza II * | 4 7 | Educación Física II * | 4 7 |
| Estrategias para el Estudio y la Comunicación I * | 4 7 | Estrategias para el Estudio y la Comunicación II | 2 3.5 | Educación Física I * | 2 3.5 | Ciencias Naturales y su Enseñanza I * | 4 7 | Historia y su Enseñanza II | 4 7 | Educación Artística III | 3 5.2 | | | | | Seminario de Análisis de Trabajo Docente I | 4 7 | Seminario de análisis de Trabajo Docente II | 4 7 | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Geografía y su Enseñanza I * | 4 7 | Educación Física III | 2 3.5 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Historia y su Enseñanza I * | 4 7 | Educación Artística II | 2 3.5 |
| Lengua Indígena I | 5 8.7 | Lengua Indígena II | 5 8.7 | Lengua Indígena III | 5 8.7 | Lengua Indígena IV | 5 8.7 | Lengua Indígena y su Enseñanza I | 3 5.2 | Lengua Indígena y su Enseñanza II | 5 8.7 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | Culturas Indígenas de América | 3 5.2 | Culturas Indígenas de México | 3 5.2 | Cultura Indígena Específica I | 3 5.2 | Cultura Indígena Específica II | 3 5.2 | | | | | | | | | | | | |
| | 33 | | 33 | | 34 | | 32 | | 34 | | 33 | 2 | 32 | 2 | 32 | | | | | | | | |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Área de Formación Social

Área de Formación Psicológica

Área de Formación Pedagógica

Área de Formación Indígena

(*) Incorporación de contenidos étnicos.

MAPA CURRICULAR

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

| PRIMER SEMESTRE | H C | SEGUNDO SEMESTRE | H C | TERCER SEMESTRE | H C | CUARTO SEMESTRE | H C | QUINTO SEMESTRE | H C | SEXTO SEMESTRE | H C | SÉPTIMO SEMESTRE | H C | OCTAVO SEMESTRE | H C |
|--|-----------|---|-----------|--|-----------|---|-----------|--|-----------|---|-----------|---|----------|---|----------|
| Bases Filosóficas Legales y Organizativas del Sist. Educ. Mexicano * | 4 7 | La Educación en el Desarrollo Histórico de México I * | 4 7 | La Educación en el Desarrollo Histórico de México II * | 4 7 | Conocimiento del Medio Natural y Social I * | 4 7 | Conocimiento del Medio Natural y Social II | 4 7 | Gestión Escolar * | 4 7 | Trabajo Docente I | 28 49 | Trabajo Docente II | 28 49 |
| Problemas y Políticas de la Educación Básica | 4 7 | | | Socialización y Afectividad en el Niño I * | 4 7 | Socialización y Afectividad en el Niño II * | 4 7 | Cuidado de la Salud Infantil | 4 7 | Entorno Familiar y Social II | 4 7 | | | | |
| Desarrollo Infantil I * | 6 10.5 | Desarrollo Infantil II * | 6 10.5 | Adquisición y Desempeño del Lenguaje II | 6 10.5 | Pensamiento Matemático Infantil | 4 7 | Entorno Familiar y Social I | 4 7 | Niños en Situaciones de Riesgo | 4 7 | Seminario de temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II * | 4 7 | Seminario de Análisis de Trabajo Docente I | 4 7 |
| Escuela y Contexto Social * | 4 7 | Adquisición y Desempeño del Lenguaje I | 6 10.5 | Desarrollo Físico y Psicomotor II * | 4 7 | Necesidades Educativas Especiales * | 4 7 | Taller de Diseño de Estrategias Didácticas I | 6 10.5 | | | | | | |
| Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar * | 4 7 | Desarrollo Físico y Psicomotor I * | 4 7 | Observación y Práctica Docente I * | 6 10.5 | Observación y Práctica Docente II * | 6 10.5 | Sem. Temas Selectos de historia de la Pedagogía y la Educación I * | 4 7 | Seminario de Análisis de Trabajo Docente I | 4 7 | Seminario de Análisis de Trabajo Docente I | 4 7 | Seminario de análisis de Trabajo Docente II | 4 7 |
| | | Iniciación al Trabajo Escolar * | 4 7 | Apreciación y Expresión Artísticas I * | 4 7 | Apreciación y Expresión Artísticas II * | 4 7 | Observación y Práctica Docente III * | 6 10.5 | | | | | | |
| Estrategias para el Estudio y la Comunicación I | 6 10.5 | Estrategias para el Estudio y la Comunicación II | 4 7 | | | | | | | Taller de Diseño de Estrategias Didácticas II | 6 10.5 | | | | |
| Lengua Indígena I | 5 8.7 | Lengua Indígena II | 5 8.7 | Lengua Indígena III | 3 5.2 | Lengua Indígena IV | 3 5.2 | Lengua Indígena V | 3 5.2 | Lengua Indígena VI | 3 5.2 | | | | |
| | | | | Culturas Indígenas de América | 3 5.2 | Culturas Indígenas de México | 3 5.2 | Cultura Indígena Específica I | 3 5.2 | Cultura Indígena Específica II | 3 5.2 | | | | |
| | 33 | | 33 | | 34 | | 34 | | 34 | | 34 | 2 | 32 | 2 | 32 |

Area de Formación Social

Area de Formación Psicológica

Area de Formación Pedagógica

Area de Formación Indígena



(*) Incorporación de contenidos étnicos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.8 Los programas y los contenidos de educación indígena e intercultural.

Como se dijo anteriormente, se proponen diez asignaturas en el área de formación indígena, tanto en la licenciatura en educación preescolar como en primaria, mismos que se dividen en dos grupos: Lengua y Cultura.

3.8.1 Los programas de lengua indígena:

El enfoque, como ya se explicó señala la importancia de la interculturalidad y la atención a la diversidad, sin embargo, en los programas de estudio de lengua indígena, sólo se presentan los que están destinados a los estudiantes pertenecientes a la etnia p'urhépecha, mientras que los correspondientes a la mazahua, náhuatl y ñahñú no se encuentran. Esto no se debe a una omisión mal intencionada, el problema, como ya se mencionó en el capítulo anterior, radica en que no se cuenta, dentro de la planta de profesores, con personal que pueda responsabilizarse de estas asignaturas y que pueda diseñar un programa de estudio. Lo anterior representa un problema grave, pues si se quiere obtener el reconocimiento oficial, y anteriormente se ha hablado de una normal indígena que contemple a los cuatro pueblos de Michoacán, una omisión de este tipo traerá como consecuencia que las autoridades educativas tengan el pretexto para no otorgar la clave, pero, más allá del logro de reconocimiento, la falta de programas hace que los estudiantes de los otros pueblos indígenas, aunque estos sean minoría, se encuentren en desventaja, pues nunca se podrá sustituir un curso de seis meses por un taller intensivo de dos semanas, como hasta ahora se ha venido haciendo, de igual modo, hace que el enfoque intercultural y los rasgos que se pretenden dentro del perfil del docente indígena pierdan credibilidad, por lo que se hace necesario incluir los programas destinados a estos pueblos, pero también llevarlos a cabo, buscando al personal necesario.

La intencionalidad principal de los programas de lengua indígena es lograr que todos, al salir de la licenciatura, sean capaces de hablar, leer y escribir en su idioma materno, así como de que obtengan los elementos necesarios para elaborar una metodología para su enseñanza.

En cuanto al contenido de estos programas, se parte del hecho de que no todos los estudiantes tienen el mismo grado en cuanto al manejo de la lengua materna, mientras que unos leen y escriben, otros son semi analfabetas y otros más totalmente analfabetas; asimismo, aunque la mayoría la habla, existen algunos casos que sólo la entienden y otros, los menos, que la desconocen. Los programas de Lengua Indígena en la licenciatura en educación primaria se extienden a cuatro cursos, en el primero, el programa se enfoca a conocer los diferentes alfabetos que existen de la lengua p'urhépecha, dado que esta lengua es de tradición oral, desde el *Proyecto Tarasco*, diversos grupos se han preocupado por elaborar un alfabeto, contando hasta el momento con ocho diferentes, cuestión que ha representado un problema para la enseñanza de la lectura y la escritura, puesto que cada uno contempla signos diferentes para algunos sonidos.

Además de lo anterior, en este primer curso, también se pretende comenzar a estudiar las variantes dialectales que existen dentro de este idioma y las reglas ortográficas.

En el segundo curso comienza el estudio de la gramática, particularmente el sustantivo, el adjetivo, los pronombres, los artículos y el caso, es decir, la relación sintáctica que tiene una palabra con la oración, según la función que desempeña.

El tercer curso se enfoca al estudio de los verbos, los tiempos verbales y las oraciones, mientras que en el cuarto se pretende analizar las teorías del lenguaje, el bilingüismo y los problemas de las lenguas minoritarias.

También hay dos asignaturas para la enseñanza de la lengua, en ellas, se busca que el estudiante desarrolle las competencias didácticas que le permitan ejercer la docencia para que los niños desarrollen de forma oral y escrita la lengua materna. En el primero de ellos se hace énfasis en la importancia que tiene el desarrollo de la oralidad en el niño como elemento que posibilita la construcción y estructuración del pensamiento; en el segundo curso, el estudio se enfoca al análisis de diferentes métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, como el *método global*, los *centros de interés* y las *palabras generadoras*. Como no existe, al menos en p'urhépecha un método específico para la enseñanza de la lecto-escritura, se deja abierta la posibilidad para que, mediante un proceso de investigación, tanto estudiantes como profesores de la normal puedan desarrollar un método particular para ello.

Tanto en uno como en otro curso se contempla la enseñanza del español como segunda lengua, sin embargo, en comparación con el programa de *Español y su enseñanza*, estos dos cursos parecen un tanto empobrecidos, los temas y subtemas no toman en cuenta lo que sí se considera en los cursos de *Español y su enseñanza*, a pesar de que los indicadores para ambos podrían ser los mismos, independientemente del idioma, por ejemplo, las funciones sociales de la lengua oral y escrita; el desarrollo de las competencias comunicativas, los propósitos fundamentales de la educación primaria: hablar, leer, escribir, escuchar; la lengua como medio de aprendizaje, recreación y comunicación; la organización de los contenidos del idioma materno; las experiencias previas de los niños, sus ideas sobre la lectura y la escritura; el significado de sus formas no convencionales de expresión escrita; la apropiación de la lengua escrita; las estrategias didácticas y recursos para propiciar el desarrollo del lenguaje oral como elemento permanente de comunicación en el aula; etc., las diferencias en estos programas pueden verse en el cuadro X.

Asimismo, hace falta que dentro del programa de *Español y su enseñanza* se contemple que será abordado como segunda lengua, lo cual debe tomar en cuenta una metodología particular. En este aspecto, se puede acudir a algunos proyectos que actualmente se desarrollan en Michoacán, particularmente el que se ha mantenido por varios ciclos escolares en la comunidad de San Isidro, y en el que se trabaja con la lengua materna como lengua de instrucción y el español como segunda lengua.

Por otro lado, en la licenciatura en educación preescolar, los programas de Lengua indígena se extienden a seis cursos, que contienen los mismos contenidos que se enuncian en los cuatro correspondientes a primaria, sin embargo, a pesar de que el argumento es que en educación preescolar el niño no comienza su enseñanza en la lecto escritura, hacen falta contenidos, dentro de los programas propuestos, en los que se constate la importancia que los aspectos culturales, sociales e históricos tienen sobre el desarrollo cognitivo, mismos que habrán de tomarse en cuenta a la hora de organizar las actividades de aprendizaje, pues no basta hablar el idioma de los niños, es necesario planificar las estrategias didácticas pertinentes para que el lenguaje sea enriquecido y sirva, al mismo tiempo para desarrollar las habilidades básicas de la comunicación.

| Lengua indígena y su enseñanza | Español y su enseñanza I | Español y su enseñanza II |
|---|--|--|
| <p>Curso I.</p> <ol style="list-style-type: none"> El desarrollo de la oralidad en el niño indígena. <ul style="list-style-type: none"> La influencia familiar en el desarrollo de la oralidad en el niño indígena. La influencia del contexto en el desarrollo de la oralidad en el niño indígena. La tradición oral. <ul style="list-style-type: none"> La transmisión oral de generación en generación. La revaloración de la oralidad. Práctica oral en lengua indígena. La enseñanza de la segunda lengua a los niños y las niñas indígenas. <ul style="list-style-type: none"> La importancia de un método para la enseñanza de la segunda lengua. Método de enseñanza de una segunda lengua. La enseñanza de pronunciación del español. <p>Curso II</p> <ol style="list-style-type: none"> Conceptuación de método. <ul style="list-style-type: none"> Método científico. Método didáctico. Métodos de lecto-escritura de: <ul style="list-style-type: none"> Marcha analítica Marcha sintética Métodos globales La educación bilingüe intercultural. <ul style="list-style-type: none"> Hacia una educación bilingüe intercultural. Principios filosóficos sociológicos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos de una educación bilingüe | <p>Los usos sociales y escolares de la lengua.</p> <ol style="list-style-type: none"> La lengua oral y escrita en la vida cotidiana. <ol style="list-style-type: none"> Funciones sociales de la lengua oral y escrita. La alfabetización como proceso permanente. La familia, los medios de comunicación y la escuela como ambientes alfabetizadores. La enseñanza del español en la escuela primaria. <ol style="list-style-type: none"> El desarrollo de las competencias comunicativas, propósitos fundamentales de la educación primaria: hablar, leer, escribir, escuchar. La lengua como medio de aprendizaje, recreación y comunicación. La organización de los contenidos de Español, su expresión en los libros de texto gratuitos. El uso y aprovechamiento de los recursos de la escuela y del medio con propósitos comunicativos. <p>La expresión oral.</p> <ol style="list-style-type: none"> El desarrollo de la expresión oral en el niño. <ol style="list-style-type: none"> El papel de la madre y de otros adultos en las formas iniciales de comunicación. Factores que influyen en el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje oral: adultos, padre, medios de comunicación. La expresión oral en la escuela primaria. <ol style="list-style-type: none"> La expresión oral como principal medio de comunicación con los niños que ingresan a la escuela. La diversidad lingüística en el salón de clases. Las condiciones básicas para establecer un ambiente propio para el desarrollo de la expresión oral. Estrategias para favorecer el desarrollo de la expresión oral. La literatura a través de la expresión oral. <p>La enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados.</p> | <p>La lectura, su desarrollo y fortalecimiento en la escuela primaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> Necesidades que satisface la lectura. <ol style="list-style-type: none"> Los propósitos de la lectura: informarse, recrearse, crear. La lectura, herramienta para la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Los textos, sus propósitos y su estructura. <ol style="list-style-type: none"> La diversidad de textos, sus propósitos y su estructura. Características lingüísticas de los distintos tipos de texto. La lectura en los libros de texto gratuitos de Español y de otras asignaturas. La práctica de la lectura dentro y fuera de la escuela. <ol style="list-style-type: none"> Situaciones didácticas para propiciar el gusto y el hábito por la lectura en los niños que cursan la educación primaria. La biblioteca del aula y la biblioteca escolar. Los libros de texto gratuitos, libros del rincón y otros materiales de apoyo que pueden aprovecharse para promover la práctica de la lectura en la escuela. La comprensión lectora. <ol style="list-style-type: none"> Factores que intervienen en la comprensión lectora, importancia de los conocimientos previos. Estrategias para promover la comprensión lectora. Criterios para valorar los logros y dificultades de lectura en los niños. Planeación de actividades de lectura y su aplicación en la escuela primaria. <ol style="list-style-type: none"> Elementos centrales de la secuencia didáctica: la lección de textos y las estrategias para su lectura. Participación de los niños y el papel del maestro. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>intercultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos Generales para la Educación bilingüe intercultural para las niñas y los niños indígenas. <p>3. La lecto escritura en la lengua indígena.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El método global. • Centros de interés • Palabras generadoras • Método de lecto escritura indígena. <p>4. La transferencia de habilidades de lecto-escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letras que representan sonidos comunes en la lengua indígena. • Grafías simples conocidas por el niño indígena <p>Letras distintas para sonidos similares en la lengua indígena.</p> | <p>1. Los procesos de la adquisición de la lectura y la escritura.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Las experiencias previas de los niños, sus ideas sobre la lectura y la escritura, el significado de sus formas no convencionales de expresión escrita. b) La apropiación de la lengua escrita. c) La valoración de los logros y las dificultades de los niños en la lectura y la producción de textos. <p>2. Las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua escrita.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Los métodos de lectoescritura y el papel del maestro en su trabajo con los niños. b) La lectura y la escritura vacías de significado frente a la lectura y la escritura con los propósitos comunicativos. <p>3. Estrategias y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) La creación de múltiples oportunidades para leer y escribir con propósitos diversos y las situaciones comunicativas permanentes. b) La reflexión sobre los aspectos convencionales de la escritura. c) Los libros de texto gratuitos, libros del rincón y otros recursos que pueden aprovecharse para organizar las experiencias de aprendizaje con la lengua escrita. | <p>La escritura y la comunicación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Funciones de la escritura y el proceso de composición. 2. La producción de textos diversos en la escuela primaria. 3. La reflexión sobre la lengua y la comunicación. 4. La evaluación de la expresión escrita. 5. Planeación y desarrollo de actividades de escritura en el aula de la escuela primaria. <p>La expresión oral.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La comunicación oral y los propósitos de la educación primaria. 2. La expresión oral y las competencias didácticas. 3. El carácter dinámico de la lengua. 4. Estrategias didácticas y recursos para propiciar el desarrollo del lenguaje oral como elemento permanente de comunicación en el aula. <p>Las competencias comunicativas. Estrategias de trabajo en la escuela primaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El diseño de una secuencia de actividades didácticas para aplicar en el aula. <ol style="list-style-type: none"> a) Propósitos de la propuesta. b) Estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en la enseñanza de las distintas asignaturas. c) Los contenidos de aprendizaje y su interrelación d) Los recursos disponibles en la escuela y los medios de comunicación: su uso y aprovechamiento. |
|--|--|--|

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CUADRO X

3.8.2 Los programas de cultura indígena

En cuanto a lo que se refiere a los programas de las asignaturas referidas a las culturas indígenas, tanto en preescolar como en primaria se proponen cuatro cursos que comienzan a partir del tercer semestre.

En el primero de ellos se aborda el estudio de las culturas indígenas de América, antes y después de la conquista, así como el movimiento indigenista americano y la emancipación y la identidad en América Latina; en el segundo curso el análisis se centra a las culturas indígenas de México: su historia, su cultura, las aportaciones indias a la educación, los derechos indígenas y las leyes nacionales e internacionales.

En el tercero y cuarto cursos, el estudio se enfoca a los pueblos indígenas michoacanos, sin embargo, el programa sólo contempla al pueblo p'urhépecha, nuevamente se encuentra una omisión a los pueblos náhuatl, mazahua y ñahñú; el desconocimiento de estas culturas hace que sean omitidos, sin embargo, al igual que con la cuestión del lenguaje, será necesario que se encuentre al personal que pueda diseñar los programas y responsabilizarse de su enseñanza, mientras eso sucede, los estudiantes pertenecientes a estos pueblos se encuentran en desventaja frente a los mayoritarios.

En el programa de *Cultura Específica I*, se estudia el origen, el territorio, los valores, las leyes indígenas, la importancia de la comunidad y sus autoridades: civiles, religiosas y comunales.

Por su parte, en el programa de *Cultura Específica II*, se abordan diferentes elementos que permiten conocer la cosmovisión p'urhépecha, son “contenidos que reflejan la cotidianidad de una comunidad y/ o un pueblo indígena con el basamento filosófico que lo identifica” (ENIM, 2001: 204)

El estudio de la cosmovisión indígena se divide en tres partes: en primer lugar, la importancia de la educación y su implicación en la cultura, en este aspecto se habla de la educación no formal, de las leyendas, los mitos, las religiones, la concepción de la muerte, las fiestas patronales y los casamientos.

En un segundo momento el estudio se adentra a la concepción del tiempo: los años, los meses del año, los días de la semana, los espacios del día y los espacios de la noche y las estaciones.

Finalmente, se analizan dos aspectos importantes del pueblo p'urhépecha: el arte y el maíz. En cuanto al arte, el estudio se enfoca a las diferentes formas artesanales, incluyendo el arte culinario, que se encuentran en las cuatro regiones: meseta, cañada, ciénega y lago, y la forma en que estas formas artesanales se relacionan con la naturaleza. El estudio del maíz se dirige hacia la agricultura como la principal actividad productiva de las comunidades indígenas.

3.8.3 Los contenidos étnicos en los programas generales.

La introducción de nuevas asignaturas es una de las formas que se han tenido para modificar los *planes 97 y 99* de educación normal, pero otra forma que también se ha considerado es la introducción de contenidos específicos llamados “étnicos” a los programas propuestos por la SEP.

Dentro del documento presentado ante la SEP, se incluyen los programas de estudio en los que se considera que deben incorporarse contenidos étnicos, en el mapa curricular las asignaturas están marcadas con un asterisco.

Sin embargo, a pesar de que se incluyen los programas con los contenidos que se proponen, muy pocos de ellos tienen modificaciones sustanciales que orienten hacia una formación que tome en cuenta la diversidad, los contenidos particulares son muy pocos, más bien lo que se encuentra es un ajuste de los contenidos generales a las condiciones sociales de las comunidades indígenas.

Llama la atención, por ejemplo, que se incluye el programa, en la licenciatura en educación primaria, la asignatura de *Formación cívica y ética I y II*, pero en los contenidos que proponen no se encuentran algunos como los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas; el análisis al Convenio 169 de la OIT; los Acuerdos de San Andrés; la propuesta de Ley Indígena de la COCOPA; las reformas al Artículo 2º de la Constitución Mexicana; que son asuntos que merecerían ser estudiados dentro de una asignatura como ésta.

Asimismo, en el programa de *Gestión escolar*, se destaca la importancia de la organización dentro de la escuela, así como el vínculo con la comunidad, pero algo muy importante sería hablar del tipo de trabajo comunitario, *la faena*, que se hace en las poblaciones indígenas, y que podría aprovecharse para lograr una mejor organización escolar y un mayor vínculo con la comunidad.

Por otro lado, existen contenidos que se repiten en dos asignaturas, es el caso de *Temas selectos de pedagogía II y III*, cuyos programas son casi iguales, en ambos se proponen los siguientes temas:

El proyecto de educación universal, laica y gratuita en la revolución francesa. La propuesta de Condorcet.

La construcción del sistema escolar público en Estados Unidos a lo largo del siglo XIX

Modernización económica y científica y creación de un nuevo sistema educativo. Japón en la época de Meiji. 1868-1912

Todos los programas que se incluyen toman como base los contenidos que se encuentran en los planes 97 y 99, por eso es que observamos temas como los anteriores, pero lo que se ha de destacar aquí es que a pesar de que en un inicio se afirma que se introducirán contenidos basados en la diversidad cultural y en la especificidad étnica, muy pocos lo tienen, excepto, como ya se vio, los programas de lengua y cultura indígena.

A continuación se presenta una relación de los contenidos que se introducen en las dos licenciaturas:

Licenciatura en educación preescolar:

Desarrollo infantil I

La crianza tradicional indígena.
La alimentación y la medicina tradicional.

Desarrollo infantil II

La influencia de los entornos diversificados sobre el desarrollo cognitivo.

Socialización y afectividad en el niño I

Organización familiar en el medio indígena.
Relación entre hermanos.

Bases filosóficas y legales del sistema educativo mexicano

El equilibrio entre lo nacional y las particularidades de las etnias, la cultura y la religión.

Desarrollo físico y psicomotor II

Se incluye el conocimiento de algunos “Juegos de los antepasados”.

Observación y práctica docente I, II, III y IV

No hay contenidos étnicos, más bien se propone relacionar la práctica con las condiciones reales en que se encuentra la educación en Michoacán.

La educación en el desarrollo histórico de México.

Se incluye el análisis de la historia de la educación indígena, de los diferentes modelos educativos que han sido llevados a cabo por los gobiernos mexicanos y de la política educativa hacia este sector.

Licenciatura en educación primaria:

La educación en el desarrollo histórico de México I y II.

Se incluye el análisis de la historia de la educación indígena, de los diferentes modelos educativos que han sido llevados a cabo por los gobiernos mexicanos y de la política educativa hacia este sector. Tanto en el nivel estatal como nacional, así como su prospectiva.

Desarrollo infantil I y II

Si hay introducción de contenidos que relacionan el desarrollo infantil con las diferencias culturales, particularmente en el desarrollo del lenguaje y la afectividad.

Observación y práctica docente I, II, III y IV

No hay contenidos étnicos, más bien se propone relacionar la práctica con las condiciones reales en que se encuentra la educación en Michoacán.

Necesidades educativas especiales

No hay nuevos contenidos, aunque el enfoque es hacia el estudio de la diversidad y la discapacidad.

Matemáticas y su enseñanza

Sistema numérico indígena y un tema llamado etnomatemáticas.

Educación física II

Se considera el estudio de juegos tradicionales y sus reglas.

3.9 Criterios de evaluación y titulación.

3.9.1 La evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje es definida en las diferentes versiones de la propuesta curricular como “el análisis cualitativo de los cambios que se realizan sistemáticamente en el desarrollo de la personalidad del estudiante y en la asimilación del proceso de aprendizaje con relación al modelo ideal, concretando a las intencionalidades del proceso docente educativo” (ENIM, 2001: 207).

En ese sentido, tomando en cuenta que la evaluación será de tipo cualitativo, se busca sensibilizar a los estudiantes sobre su propio proceso de formación, facilitando los elementos que permitirán hacer una autocrítica a sus avances y retrocesos en el transcurso de su carrera profesional.

Se propone que los estudiantes realicen una autoevaluación que argumentará frente al grupo, asimismo, el grupo realizará una evaluación de cada uno de sus compañeros, lo anterior según se explica, retomando a Castro (1987: 13) “permite a los participantes de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje, (...) y para conocer la manera como el grupo [lo] percibió; de esta forma, la evaluación tenderá a propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender”.

En los programas de estudio que se incluyen en la propuesta, tanto en los de lengua y cultura indígena como en los programas generales, los indicadores para la evaluación tienen relación con los productos de aprendizaje que realizan los alumnos: elaboración de resúmenes, trabajos breves, ensayos, indagaciones, etc. También con actitudes que deben manifestar: disposición al trabajo individual y grupal, compromiso e interés; así como otros que se relacionan más bien con habilidades que deben desarrollar: análisis crítico, capacidad para resolver problemas, participación significativa dentro del aula, desarrollo de la creatividad, etc.

En realidad se trata de una evaluación permanente, basada en las actividades y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Aunque en cada curso se realiza la autoevaluación y la evaluación grupal, lo cual sirve a los alumnos para reflexionar sobre su

papel como estudiantes, el maestro tiene la última palabra, tomando como base lo anterior, debe asignar una calificación que puede ser aprobatoria o reprobatoria.

Cabe mencionar que todavía se está en el proceso de concientizar a los estudiantes sobre la evaluación cualitativa, así como hay una lucha constante por la revaloración de la identidad étnica, de igual forma hay una lucha por convertir los criterios cuantitativos a criterios cualitativos, los alumnos se autoevalúan o a ser evaluados por sus compañeros, todavía persisten actitudes de desconfianza o de una mala percepción de sí mismos en cuanto al significado que le dan a su desempeño escolar.

3.9.2 Criterios de titulación: prácticas profesionales, servicio social y trabajo final.

La última parte del documento se refiere a la titulación de los estudiantes, para ello se proponen dos actividades, mismas que deberán realizarse durante un ciclo escolar y que se integran, dando lugar un documento llamado “recepional”, con el cual los estudiantes adquieren el grado de licenciatura.

Las dos actividades son las prácticas profesionales y el servicio social, tanto una como otra se realizan durante los dos últimos semestres, en el mapa curricular se contemplan bajo los nombres de *Trabajo docente I y II* y *Seminario de análisis de trabajo docente I y II*. Los cuatro cursos tienen el objetivo de iniciar al alumno al trabajo dentro del aula en condiciones reales. Ya anteriormente habían realizado prácticas pedagógicas, lo que se pretende en este momento es que trabajen frente a grupo durante un año lectivo, acudiendo a una comunidad de lunes a jueves, mientras que los días viernes y sábado serán destinados al análisis de las actividades realizadas durante la semana.

Para cada grupo se contempla a un profesor que deberá responsabilizarse del trabajo que realicen los estudiantes, deberá asesorarlos y estar en contacto con la escuela y con la comunidad donde prestan sus prácticas.

Antes de comenzar con la práctica continua, los estudiantes deberán tener un periodo de observación, tanto del grupo con el que trabajarán como de la comunidad en la que residirán durante un ciclo escolar, lo cual les permitirá realizar un diagnóstico en el que se vean las necesidades educativas de sus futuros alumnos, así como de las que tiene la

población, con ello podrá obtener un conocimiento del contexto en el cual se desenvuelve el niño.

La planeación que realice para sus prácticas pedagógicas deberá tomar en cuenta el desarrollo de los contenidos que se proponen en los programas oficiales de educación básica, tanto de preescolar como de primaria, según sea el caso. Como tendrá que desempeñar una labor como maestro titular de grupo, deberá involucrarse en todas las tareas que se realicen dentro de la escuela donde prestará sus servicios, siendo uno más de los docentes, pero, al mismo tiempo, deberá complementar su trabajo con actividades de extensión educativa a la población, como en cuestiones de salud, cultura, deporte y aquellas donde se considere que su participación es útil.

Con las prácticas profesionales, al mismo tiempo se estará cubriendo otro de los requisitos para obtener el grado de licenciatura, el servicio social. Según consta en la propuesta curricular, “el servicio social deja de ser una tarea adicional, carente de relación con el desempeño profesional y que, regularmente, se realiza sólo por cumplir con un trámite administrativo” (ENIM, 2001: 220) La asesoría continua del profesor responsable de las prácticas profesionales, permite conocer el trabajo de los estudiantes y constatar que realmente se realice.

Por otro lado, el documento con el cual se obtiene el grado, deberá relacionarse con la experiencia obtenida durante las prácticas realizadas en ese año lectivo. La planeación pedagógica durante ese año, las propuestas didácticas que haya realizado y las observaciones registradas en el diario de campo deberán servir para sistematizar y orientar su trabajo final, el cual deberá ser escrito en forma bilingüe.

Aunque están bien establecidos los criterios de titulación, y aunque los trabajos para ello se estén llevando a cabo con algunos problemas, como la falta de tiempo para acudir a supervisar las prácticas, debido a la cantidad de trabajo y a la falta de personal, se puede afirmar que los estudiantes realizan de manera responsable su labor docente, se nota su preocupación por hacer un buen trabajo, durante las asesorías expresan los problemas que se tienen y contribuyen a la solución de los de sus compañeros.

Finalmente, la opinión de los profesores que trabajan en las escuelas donde ellos prestan sus servicios ha sido siempre positiva, señalan que *“traen nuevas estrategias didácticas,*

pero sobre todo, ganas de trabajar”, en algunas entrevistas realizadas hablan de que como en toda escuela que inicia se ven algunas deficiencias, sin embargo, afirman, “se nota una formación que relaciona la teoría y la práctica, una formación que es distinta a los cursos de inducción que nosotros recibimos”.

El esfuerzo que han realizado los docentes de esta escuela normal, durante seis años de trabajo, permite situar la problemática que existe en el país en materia educativa, en la cual el sujeto pedagógico se convierte en sujeto político, al grado que la negociación que hace para lograr el reconocimiento de su labor le exige el conocimiento y el dominio de cuestiones propias del ámbito educativo, así como un manejo de su propia historia y de la política gubernamental que se ha dado hacia los pueblos indios del país. Este conocimiento le ha permitido, en el caso de los docentes bilingües de la normal, articular ambas perspectivas y anudar, hasta donde les ha sido posible, su propia posición educativa en una propuesta curricular que aun se encuentra en construcción, pero que muestra la posibilidad que tienen los diferentes grupos sociales de llevar a cabo proyectos educativos nacidos de sus propias necesidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Cuando comencé con la presente investigación, la preocupación inicial se enfocaba, principalmente, a la forma en que se diseñó el currículum de la Escuela Normal Indígena de Michoacán y el tipo de contenidos étnicos que se contemplaban, es decir, quería ver hasta que punto se podía considerar como alternativo este currículum y en qué aspectos lo era, sin embargo, esto me llevó a abordar la problemática de la educación indígena en el país y, particularmente en Michoacán, a comprender la importancia no sólo de la propuesta curricular, sino de la propia normal como un proyecto educativo particular, cuyo objetivo es formar maestros bilingües con mejores herramientas pedagógicas para el trabajo dentro del aula escolar, en un contexto en el que la posibilidad de su reconocimiento ha implicado un proceso complejo de negociaciones políticas y modificaciones de la propuesta elaborada inicialmente.

Fue preciso recurrir, en primer lugar, al estudio de la política educativa que se ha dirigido a este sector y al análisis del contexto social y educativo michoacano, aspectos fundamentales para entender la trascendencia de este proyecto de formación de maestros.

Al igual que en la parte introductoria y siendo coherente con la estructura de este trabajo, las consideraciones finales se dirigen a tres aspectos que se han querido destacar a lo largo del mismo:

a) Una primera reflexión pretende demostrar que la política excluyente e inequitativa, dirigida a la población indígena del país, se relaciona con la noción que sobre el indio han tenido los gobiernos mexicanos, esta concepción ha hecho que las acciones que se realizan tengan propósitos en los que predomina esa visión y no las necesidades o los intereses de estos grupos étnicos. La búsqueda de la integración, la asimilación o la incorporación de los pueblos indios a la sociedad nacional da muestra de un punto de vista parcializado del ser humano, en el cual no caben las diferencias culturales, lingüísticas, étnicas, genéricas, sociales o generacionales.

En la búsqueda de esa "homogeneidad" cultural, la educación fue una de las armas más importantes del Estado. Desde las llamadas "escuelas de instrucción elemental", antes de la

revolución mexicana, la castellanización constituyó uno de los objetivos esenciales, posteriormente, ya en el periodo posrevolucionario, el llamado *Proyecto Carapan*, fue el primero de una serie de experimentos educativos que se diseñaron para estas poblaciones, el propósito de estos ensayos fue la incorporación del indio, sin embargo, paradójicamente, la base siempre fue la exclusión, pues en ese afán de incorporar, se hicieron a un lado las manifestaciones culturales de estos pueblos.

El Estado de Michoacán fue uno de los pioneros en implementar diversos modelos, así como el *Carapan*, el *Proyecto Tarasco*, que se llevó a cabo durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, sirvió como modelo para la educación indígena del país. A partir de sus resultados, se comenzaron a realizar una serie de cartillas y materiales destinados a estos pueblos, sin embargo, aunque hubo cambios importantes en materia indígena y ya no se hablaba de incorporar sino de “mexicanizar”, el propósito seguía siendo el mismo.

Al igual que los proyectos educativos destinados a este sector, en este trabajo puede verse la forma en que la Escuela Rural Mexicana trató también de lograr esa integración, y cómo mientras que en la población mestiza había grandes logros, en la población indígena el fracaso seguía experimentándose.

El papel que tuvieron los maestros en estos primeros años posrevolucionarios es otro elemento que se subraya, la manera en que fueron formados, el tipo de planes y programas de estudio que se diseñaban para ellos, hace posible observar cómo éstos se fueron convirtiendo en los intermediarios más efectivos de la política educativa.

Igualmente, el Instituto Nacional Indigenista (INI), con su política paternalista y asistencialista, contribuyó a que los maestros bilingües comenzaran a verse como los instrumentos de aculturación más importantes empleados por el gobierno mexicano. Al ver el fracaso de los anteriores modelos, se utilizó a promotores educativos provenientes de las propias comunidades para lograr en poco tiempo lo que de otra manera no se hubiera podido lograr. La capacitación que el INI comenzó a dar a estos promotores, sentó las bases para el tipo de formación inicial que actualmente ofrece la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP.

Con la llegada de otros modelos educativos en los años setenta y noventa, denominados *Bilingüe bicultural e Intercultural bilingüe*, la capacitación de los profesores no cambió, siguió siendo mediante el *Curso de Inducción a la Docencia*, y aunque estos modelos exigían un tipo de formación distinta en los docentes, más profesional y acorde a las necesidades culturales de los pueblos indígenas, las autoridades educativas decidieron seguir con el tipo de preparación que hasta ahora se sigue ofreciendo.

Precisamente, una parte del presente trabajo se enfoca a la capacitación inicial que reciben estos maestros; los problemas educativos que existen en las poblaciones indígenas de Michoacán y el papel que por años jugaron como intermediarios de una cultura distinta a la suya, hace que el proyecto de la Escuela Normal Indígena de Michoacán cobre mayor importancia. La propia formación de estos maestros, la toma de conciencia de los problemas de sus comunidades, la vinculación que tienen con el movimiento étnico nacional, hacen que el problema no se vea sólo desde una perspectiva pedagógica o educativa, sino social y, sobre todo política, cuestión que permite abrir un espacio para la siguiente reflexión.

b) Una segunda consideración que es necesario abordar en esta última parte del trabajo se relaciona con las condiciones políticas y sociales en las que nace este proyecto educativo. Una constante en este trabajo ha sido destacar la forma en la que nace la Escuela Normal Indígena de Michoacán, su historia particular tiene una relación directa con la historia educativa de sus poblaciones y con la experiencia de los maestros bilingües. Rescatar el trayecto de esta escuela ha sido uno de los principales propósitos de este trabajo, la forma en que diversos elementos se han articulado para su establecimiento es un asunto que mereció ser comentado ampliamente.

Tanto el movimiento indígena nacional como el movimiento democrático magisterial cobran importancia, la articulación de ambos nos hace comprender la lógica que se establece cuando varios factores intervienen, directa e indirectamente, en la conformación de la toma de conciencia de los sujetos como productores de realidades, y cómo esos mismos sujetos van creando las condiciones para que los movimientos se dirijan a la consecución de sus propias demandas.

La significación que adquiere, en primer lugar, la Organización Nación P'urhépecha como una de las asociaciones que en el Estado han buscado la autonomía de los pueblos indígenas, y que ha sido dirigida por los maestros bilingües, nos habla del grado de concientización y politización de los mismos, mediante las acciones que llevan a cabo, es posible observar a un nuevo tipo de sujeto, ya no al profesor que ha sido utilizado por el gobierno para lograr incorporar a los pueblos a la sociedad mexicana mediante la educación, y que ha asumido una cultura y una visión de mundo ajena a ellos, sino a un sujeto complejo que tiene el conocimiento de la cultura mestiza, pero que se siente orgulloso de su origen y que ha podido construir un proyecto educativo propio.

Asimismo, el movimiento democrático magisterial que desde 1989 caracteriza la participación de los maestros en este Estado, da muestra de la forma en que los mismos sujetos van aprovechando los diferentes caminos que se les presentan para lograr ser escuchados en sus demandas. El apoyo que la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación ha dado a esta Escuela Normal, no hubiera podido ser posible sin la participación de los docentes bilingües en las diferentes actividades político sindicales.

No obstante, a pesar de la participación política de los maestros, aún no ha sido posible el reconocimiento de esta escuela por la Secretaría de Educación Pública, la problemática que observó durante el trabajo de campo fue la existencia de una lucha desigual en la que puede verse una visión distinta en ambos actores. Por un lado, la mirada de los profesores apunta hacia una forma distinta de hacer educación, la cual exige la actuación decidida de los sujetos, así como un conocimiento de su propia cultura y de las cuestiones teóricas y prácticas necesarias para afrontar la praxis educativa, por otro lado, la mirada de la Secretaría de Educación sigue enfocándose hacia formas más tradicionales, prevalece una visión del docente como un reproductor de planes y programas de estudio y no como un sujeto activo y constructor de su propia práctica.

Los continuos rechazos a la propuesta curricular hacen ver que no hay un verdadero interés para que pueda reconocerse esta escuela. Es notorio como el fondo de la cuestión se encuentra en que al ceder en esta parte, es decir, al aceptar una propuesta curricular distinta a la que se lleva a cabo en las escuelas normales generales, se daría un paso importante en

cuanto al diseño de planes y programas de estudio destinados a la población indígena, cuestión que haría perder el control que se ha venido teniendo durante muchos años.

Aunado a ello, se reconocería que la SEP, y en particular la Dirección General de Educación Indígena, no ha logrado una capacitación eficiente en los maestros bilingües y que el rezago educativo que existe en estas poblaciones se debe, entre otras cosas, a la manera en que se les ha formado.

Es necesario señalar, porque así se pudo observar en las discusiones que se tuvieron con las instancias educativas, que todavía se tiene una visión discriminatoria y no una visión en la cual se reconozca que los grupos culturalmente diferentes tienen necesidades educativas diferentes, los proyectos desarrollados, como el que aquí se estudió, no son tomados con la importancia que se merecen, siempre se acude al argumento de que la “norma” debe cumplirse, en lugar de enfocarse a aspectos como el que los métodos pedagógicos, los contenidos educativos y las estrategias de aprendizaje se planeen en función de las diferencias culturales de la población. Siempre, al hablar de la normatividad, hay una exigencia por homogeneizar los planes y programas de estudio, sin tomar en cuenta a la diversidad étnica existente.

Finalmente, después de analizar la propuesta curricular y las condiciones en las que se fue construyendo este proyecto de educación, es necesario tomar en cuenta algunos elementos importantes para retomar el punto de discusión que se expresó al inicio del capítulo tercero, el cual nos lleva a una última consideración, en la cual se intenta demostrar que la propuesta curricular, presentada en agosto de 2001 ante las autoridades educativas estatales y federales, puede considerarse un proyecto alternativo e innovador en la formación de docentes indígenas.

c) De acuerdo a Adriana Puiggrós (1987), las *alternativas pedagógicas* significan un movimiento de búsqueda frente a lo establecido, no tanto una creación original y sin antecedentes, sino la forma en que los sujetos indagan, investigan y discuten su propia posición como educadores frente a la posición que les han asignado tradicionalmente los grupos hegemónicos que diseñan la política educativa. Sin embargo, y siguiendo a la

autora, la posición política o ideológica no es suficiente, para considerar un proyecto como “alternativo”,

... la especificidad de lo pedagógico se encuentra en el examen de los procesos de “sujetación” de la didáctica, de la tecnología de la enseñanza, del planteamiento educativo, etc. Es allí donde nacen las formulaciones originales o donde sordamente se produce la desigualdad. Es en el momento de la evaluación, por ejemplo, cuando los vínculos político pedagógicos se ponen en una situación más crítica. Es durante el planteamiento curricular cuando se pone en juego la relación entre lo viejo y lo nuevo, la persistencia de la cultura, de algunos de sus aspectos, los intentos de ganar su transformación. (p. 26)

La posibilidad de plantear una educación alternativa hacia la formación de profesores para el sector indígena, no puede tomar solamente lo político o lo ideológico, como lo dice la autora, es precisamente yendo hacia la especificidad pedagógica, hacia la reexaminación de la propia posición como educador y la búsqueda de nuevas formas de ejercer esa práctica educativa como puede llegarse a una innovación. Sin embargo, es necesario retomar la historia, analizar las condiciones en las que surge ese proyecto, para así poder comprender el sentido alternativo o innovador que se expresa.

En el caso de la Escuela Normal Indígena de Michoacán y su propuesta curricular, se puede afirmar que lo alternativo se encuentra desde el momento mismo en que se propone una formación inicial profesional para los futuros docentes, dejando atrás el *Curso de inducción a la docencia* que por décadas ha sido el que los ha capacitado, y que ha traído como consecuencia una práctica educativa sumamente deficiente que repercute, directamente, en la situación problemática que vive la educación indígena en el estado de Michoacán.

Sin embargo, lo alternativo no sólo se expresa en lo anterior, sino en la forma en que se ha ido construyendo la propuesta curricular, la continua búsqueda, el continuo análisis, ha hecho que los docentes miren hacia su propia práctica y traduzcan su experiencia pedagógica en un documento que, a pesar de las continuas revisiones y presiones de las autoridades educativas, permanece con un sello distinto, posiblemente habrá que hacer una mayor revisión a los contenidos educativos, pero el planteamiento general de la propuesta, los principios pedagógicos y culturales que le dan forma expresan una manera diferente de

hacer educación, más apegada a las necesidades que viven los propios maestros bilingües en su práctica educativa.

En el texto citado, Adriana Puiggrós y el equipo latinoamericano del proyecto “Alternativas pedagógicas y prospectiva en América Latina” (APPEAL), hacen una clasificación del tipo de alternativas que se han dado en la región durante el siglo XX, en esta clasificación se señala una en la que se puede incluir el proyecto educativo de la Escuela Normal Indígena de Michoacán, se trata de la llamada *Alternativa antagónica específica*, de acuerdo a ella,

... [son] aquellas alternativas que afectan aspectos de la pedagogía dominante, y lo hacen rompiendo los criterios de organización político-académicos, o cambiando los sentidos políticos del vínculo de enseñanza aprendizaje, o transformando las reglas de enunciación del discurso pedagógico dominante. La existencia y el valor de este tipo de alternativas se reconoce al observar las reacciones sociales y políticas que provocan. (Ibid:30)

Siguiendo lo anterior, el trabajo que se realiza en esta escuela normal, rompe con la organización político-académica que se ha dado entre los docentes indígenas y las autoridades educativas. De ser aceptada su propuesta curricular y, a partir de ello, reconocida la normal como institución formadora de docentes para el sector indígena, se estaría estableciendo un nuevo vínculo con la Secretaría de Educación Pública (SEP); la Dirección General de Educación Indígena tendría bajo su cargo la preparación de los nuevos profesores, en lugar de atender solamente los niveles de educación básica, como hasta ahora lo ha hecho, con ello se establecería un nuevo tipo de organización no sólo en el nivel estatal, sino en el nivel nacional.

Por otro lado, mediante su propuesta curricular, la Escuela Normal Indígena de Michoacán está transformando las reglas del discurso pedagógico dominante; los principios y los propósitos que se manejan, pretenden hacer que el futuro docente se apropie de su propia práctica pedagógica, que deje de verse sólo como un reproductor de los intereses del Estado y que se convierta en un sujeto activo, transformador y constructor de nuevas prácticas dentro y fuera del aula escolar.

La respuesta que ante esta institución han tenido las autoridades educativas federales y estatales es una forma de ver las reacciones que ha provocado, en el marco de un

movimiento étnico nacional y de la necesidad que hace patente una transformación educativa del sector indígena, los continuos rechazos a la propuesta curricular sobre la base, siempre, de que no se ajusta a la “norma” y no desde un análisis pedagógico basado en las necesidades educativas de los pueblos indígenas de Michoacán, son elementos para situar el campo problemático trabajado en esta investigación, en la cual se señala que a pesar del discurso en materia educativa, los cambios en los modelos experimentados y los acuerdos firmados internacionalmente, aun se considera que el indio es un menor de edad, incapaz de planear su propio futuro e incapaz de buscar por sí mismo estrategias que les lleven a una mejor calidad de vida, incluyendo en éstas la posibilidad de proyectar un modelo educativo distinto, basado en la diversidad cultural que caracteriza nuestra sociedad.

Sobre esta base, se brindan elementos para ubicar el complejo proceso en el que se inscribe la percepción de los sujetos involucrados en la construcción de opciones para la formación de formadores de los pueblos indios, en el marco de la diversidad cultural y lingüística que existe en nuestro país. Esto abre la posibilidad de ubicar nuevas interrogantes que permitan situar esta problemática en otros contextos nacionales, por ejemplo: ¿Qué están realizando los diferentes grupos étnicos del país en relación con la formación de docentes? ¿Cuáles son los elementos que se están considerando para esta formación? ¿Cuál es la posición que tienen respecto a la educación indígena que actualmente se ofrece? ¿Qué dirección tomará la lucha de los pueblos indios de nuestro país, y en particular la educación indígena, a partir del rechazo que la Suprema Corte de Justicia hizo hacia las impugnaciones que sobre las reformas a la Ley Indígena promovieron estos pueblos?

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Conde, Ma. Luisa. *Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha*, en Garza Cuarón, Beatriz. (Coordinadora). **Políticas lingüísticas en México**. La Jornada-UNAM. México, 1997.

Aguirre Beltrán y Ricardo Pozas. **La política indigenista en México**. INI. México, 1970.

Alcides Reissner. **El indio en los diccionarios: exégesis léxica de un estereotipo**. INI. México, 1983.

Allegret, Joan Lluís. *Diversidad cultural y convivencia social*, en Besalú, Campani y Palaudàrias (compiladores). **La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular**. Pomares-Corredor. Barcelona, 1998.

ANPIBAC. (Alianza Nacional de profesionales indígenas). **Primer Congreso Nacional: Los indígenas y su política educativa**. Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, 1980.

----- **La ANPIBAC y su devenir político. Segunda Asamblea Nacional**. Guelatao de Juárez, Oaxaca. Junio de 1981.

Arana de Swadesh, Evangelina. *¿Cuál será el futuro de la educación indígena?*, en **México Indígena: INI treinta años después, revisión crítica**. Número Especial de Aniversario. México, diciembre de 1978. p. 239-259

Bartolomé, Miguel Alberto. **Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México**. Siglo XXI-INI. México, 1997.

Besalú, Xavier. *Por una educación intercultural*, en **Estudios Generales 12**. Girona, 1992.

Bolaños Martínez, Víctor Hugo. **Compendio de historia de la educación en México**. 2ª edición. Porrúa. México, 2000.

Bonfil Batalla, Guillermo. *Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural*, en R. Nemesio (Editor). **Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural**. Vol. I. UNESCO. México, 1983.

Bravo Ahuja, Gloria. **La enseñanza del español a los indígenas mexicanos**. El Colegio de México. México, 1997.

Buenfil Burgos, Rosa Nidia. *Globalización y políticas educativas en México, 1988-1994. encuentro de lo universal y lo particular*, en Stromsquits y Monkman (eds) **Globalization and education. Integration and contestation across cultures**. Lanham. Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers. 2000. p. 275-279

Castro, Orestes. **Evaluación en la escuela actual: reduccionismo o desarrollo**. IPLAC. México, 1987.

CIESAS. Perfiles lingüísticos de México. www.ciesas.edu.mx

Cole, Michael. *Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la educación transcultural*, en Moll., Luis C. (Compilador) **Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.** Aique. Buenos Aires, 1993.

Coll, Cesar. **Psicología de l' Educació.** Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona, 1996.

Comas, Juan. *El maestro y el médico en el mejoramiento indígena*, en **América Indígena.** Vol. V. No. 4. octubre, 1945.

Comas, Juan. *Razón de ser del movimiento indigenista en América Indígena.* Vol. XIII. No. 2. Abril de 1953.

CONGRESO NACIONAL INDÍGENA III. Declaración de Nurío. Nurío, Michoacán, 2001.

Contreras Domingo, José. **Enseñanza, currículum y profesorado.** AKAL. Madrid, 1990.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Porrúa. 141a edición. México, 2002.

Coronado Suzán, Gabriela. *Espacios para el bilingüismo: entre la imposición estatal y la apropiación comunal*, en Garza Cuarón, Beatriz. (Coordinadora). **Políticas lingüísticas en México.** La Jornada-UNAM. México, 1997.

Curiel Méndez, Martha Eugenia. *La educación normal*, en Solana, Fernando. **Historia de la educación en México.** FCE-SEP. México, 1982.

Departamento de la Estadística Nacional. **Censo General de Habitantes, 1921. Michoacán.** Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

Deseano Osorio, Francisco. *La reforma de la educación normal*, en **Memoria del quehacer educativo. 1995-2000 (Tomo I) SEP.** México, 2000. p. 127-148

Dietz, Gunther. **La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México.** Ediciones Abya-Yala. Quito, 1999.

----- **Entre Estado-Nación y comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe Purhépecha en México.** Universidad de Granada, 2001.

ENIM. Escuela Normal Indígena de Michoacán. **Propuesta curricular I.** Paracho, Michoacán. 1997.

----- **Propuesta curricular II.** Cherán, Michoacán. 1998.

----- **Propuesta curricular III.** Cherán, Michoacán.
Enero del 2000.

----- **Propuesta curricular IV.** Cherán, Michoacán.
Julio del 2000.

----- **Propuesta curricular V.** Cherán, Michoacán.
Junio-agosto de 2001.

Escoriza Nieto, José. **Las dificultades de aprendizaje: aspectos explicativos.** Universitat de Barcelona (Textos docents 99). Barcelona, 1997.

Estrada Rodríguez Pedro Antonio. **La formación de maestros en México. Evolución y contexto social.** Cuadernos del CIEEN No. 1. Centro de investigaciones educativas de la ENEQ. Querétaro, 1992.

Félix Baez, Jorge y Amado Rivera Balderas. La educación bilingüe-bicultural: ¿encrucijada de lealtades étnicas y conflictos de clase?, en **Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural.** Vol. I. UNESCO. México, 1983.

Fell, Claude. *La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana*, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coordinadora). **Educación rural e indígena en Iberoamérica.** El Colegio de México. México, 1996.

Freire, Paulo. **La educación como práctica de la libertad.** Siglo XXI. México, 1969.

Gabriel Hernández, Franco. *De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural*, en Bonfil Batalla (editor). **Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina.** Nueva Imagen. México, 1981.

Galván, Luz Elena. **Los maestros y la educación pública en México.** SEP-CIESAS (Col. Miguel Otón de Mendizábal) México, 1985.

Gamio, Manuel. **Forjando Patria.** Porrúa. 2ª edición. México, 1960.

García Castaño, Javier. Et.al. *la educación multucultural y el concepto de cultura*, en **Educación bilingüe intercultural. Revista Iberoamericana de Educación.** No. 13. Enero-abril de 1997. www.oei.es/eibantigua.htm

Giménez, Gilberto. *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, en **Frontera Norte.** Vol. 9, Núm. 18, julio-diciembre de 1997. p. 9-28

Gimeno Sacristán, J. **Currículum: una reflexión sobre la práctica.** Morata. Madrid, 1998.

González Anaya, María Noemí. **El discurso educativo y el indigenismo cardenista.** Tesis de Maestría en Pedagogía. UNAM. México, 1998.

González Gaudiano, Edgar. **Educación ambiental. Sistemas técnicos de edición.** México, 1997.

Grundy, S. **Producto o praxis del currículum.** Morata. Madrid, 1991.

Guzmán Gómez, Alba. **Voces Indígenas.** INI-CNCA. México, 1991.

Hamel Wilcke, Rainer Enrique. *Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe.* Cuaderno No. 25. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Hernández, Pedro. **Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente.** Morata. Madrid, 1989.

Hvostoff, Sophie. *¿Del indio-indito al indígena-sujeto? La evolución de la agenda indígena de 1970 a 1994,* en **Anuario de estudios indígenas VIII.** UACH-Instituto de Estudios Indígenas. San Cristóbal de las Casas, Chis. 2000. p. 57-81

Ibarrola, María de. *Los grandes cambios recientes en la educación básica,* en Garza Cuarón, Beatriz. (coordinadora). **Políticas lingüísticas en México.** La Jornada-UNAM. México, 1997.

Ibarrola, María de. *La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX,* en Latapi Sarre, Pablo (Coordinador). **Un siglo de educación en México (Tomo II).** CNCA-FCE. México, 1998. p. 230-275.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. **Censo General de Población y Vivienda 1990. Michoacán.**

INEGI. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. **Censo General de Población y Vivienda 2000. Michoacán.**

Jacinto Zavala, Agustín. *El patrón de cambio sociocultural de la cultura purhépecha,* en **Relaciones.** No. 16. Otoño de 1983. Zamora, Michoacán.

Kemmis, S. **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.** 3ª. Edición. Morata. Madrid, 1997.

Kendall, Carl. et. al. **La herencia de la conquista, treinta años después.** F.C.E. México, 1986.

Laclau, Ernesto. *Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad,* en **Emancipación y diferencia.** Ariel, Buenos Aires, 1996.

Lenkersdorf, Carlos. **Los hombres verdaderos: voces y testimonios tojolabales.** Siglo XXI-UNAM. México, 1999.

Lovelace, Marina. **Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela plural.** Escuela española. Madrid, 1995.

Loyo Bravo, Engracia. *Los Centros de Integración Indígena y su papel en el medio rural: 1930-1940*, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coordinadora). **Educación rural e indígena en Iberoamérica**. El Colegio de México. México, 1996.

McKarty, C. **Racismo y currículum**. Morata. Madrid, 1994.

Mc Kernan, J. **Investigación-acción y currículum**. Morata. Madrid, 1996

Mc. Quown, Norman. *Acerca de la labor del Consejo de Lenguas Indígenas de México*, en **Boletín bibliográfico de antropología americana**. Vol. III. No. 3. Septiembre a diciembre de 1939.

Medina Melgarejo, Patricia. **¿Eres maestro normalista o profesor universitario? La docencia cuestionada**. UPN-Plaza y Valdés. México, 2000.

..... *¿Normales indígenas o indígenas en las normales? Estrategias étnicas e intercambios culturales en la escuela*, en Bertely Busquets, María y Vargas Delgadillo, María Eugenia. (Coordinadoras) **Historias, comunidades, discursos y saberes indígenas: experiencias desde los actores**. CIESAS. México, en prensa.

Meneses Morales, Ernesto. **Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964**. UIA. México, 1988.

Morales Garza, Sofialeticia. *La educación indígena, espacial e inicial*, en Latapi Sarre, Pablo (Coordinador). **Un siglo de educación en México** (Tomo II). CNCA-FCE. México, 1998.

Nahamad Sittón, Salomón. *La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México*, en **México Indígena: INI treinta años después, revisión crítica**. Número Especial de Aniversario. México, diciembre de 1978. p. 225-238

Namo de Mello, Guiomar. *Diretrizes curriculares para o ensino médio: por uma escola vinculada à vida*, em **OEI: 50 años de cooperacao. Profissao docente. Revista Iberoamericana de Educación**. No. 20, Maio-Agosto 1999. www.oei.es/eibantigua.htm

..... *Formacao inicial de professores para educacao básica: uma (re)visao radical*, em **Profissao docente. Revista Iberoamericana de Educación**. No. 25 Janeiro-Abril 2001. www.oei.es/eibantigua.htm

Nicholls, Audrey y Howard. **Una guía práctica para el desarrollo del currículum**. Ateneo. Buenos Aires, 1990.

Olivé, León. **Multiculturalismo y pluralismo**. Piados-UNAM (Biblioteca Iberoamericana de Ensayo) México, 1999,

Palacios, Guillermo. **La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934**. El colegio de México-CIDE. México, 1999.

Partido de la Revolución Democrática (PRD) *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Convenio 169 de la OIT*, en **Hacia la paz**. Comité Ejecutivo Nacional. México, 1998.

----- *Acuerdos de San Andrés*, en **Hacia la paz**. Comité Ejecutivo Nacional. México, 1998.

Pellicer, Dora. *Derechos lingüísticos y educación plural en México*, en Garza Cuarón, Beatriz. (Coordinadora). **Políticas lingüísticas en México**. La Jornada-UNAM. México, 1997.

Pérez González, Benjamín. *El Proyecto Tarasco: antecedentes y trascendencia*, en Carlos Paredes Martínez (coordinador). **Lengua y etnohistoria purépecha: homenaje a Benedict Warren**. UMSNH-CIESAS. México, 1997,

Pérez Juárez, Esther. *Las relaciones interpersonales y la internalización de contenidos en el aula*, en Margarita Pansza, et.al. **Fundamentación de la didáctica (Tomo I)**. Gernika. 7ª. Ed. México, 1997. p. 90-125.

Pozas Arciniega, Ricardo. *Educación*, en **Memorias del INI: métodos y resultados de la política indigenista en México**. Vol. VI. INI. México, 1954.

Puiggrós, Adriana, Susana José y Juan Balduzzi. **Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina**. Contrapunto. Buenos Aires, 1987.

Ramírez, Rafael. **La escuela rural mexicana**. SEP-Setentas 290. México, 1976.

Ramírez Sevilla, Luis. *Movimiento social, sociedad civil y legitimidad: el caso del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación en Zacapu*, en Zendejas, Sergio (coordinador) **Estudios Michoacanos IV**. El Colegio de Michoacán. Zamora, Michoacán, 1992.

----- **Dibujo de sol con nubes: una aproximación a los límites y potencialidades del PRD en un municipio michoacano (Historia de una utopía nonata)**. El Colegio de Michoacán. Zamora, Michoacán, 1997.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. **Metodología de la investigación cualitativa**. Aljibe. Málaga, 1996.

Ros Romero, Consuelo. **Bilingüismo y educación: un estudio en Michoacán**. INI (Antropología Social No. 63). México, 1981.

Sáenz, Moisés. *La estación experimental de Carapan*, en Aguirre Beltrán. **Antología de Moisés Sáenz**. Oasis. México, 1970.

Sáenz, Moisés. **Carapan: bosquejo de una experiencia**. SEP. México, 1936.

Sandoval Flores, Etefvina. **La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones saberes.** Plaza y Valdés. México, 2001.

SEE. Secretaría de Educación en el Estado. **Oficio SEE/SEMSS/DFD/415/00.** Morelia, Mich., 13 de septiembre de 2001.

SEP. Secretaría de Educación Pública. **El esfuerzo educativo en México: Memoria analítico-crítica de la organización actual de la Secretaría de Educación Pública, sus éxitos, sus fracasos, los derroteros que la experiencia señala (1924-1928) (Tomo I)** México, 1928.

SEP. **Memoria de la Secretaría de Educación Pública.** Talleres gráficos de la nación. México, 1929.

SEP. **Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas: 1937-1938.** Talleres gráficos de la nación. México, 1938.

SEP. **La educación pública en México desde el 1º de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940.** México, 1941.

SEP. **Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas: 1942-1943.** Talleres gráficos de la nación. México, 1943.

SEP. **Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas: 1943-1944.** Talleres gráficos de la nación. México, 1944.

SEP. **Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas: 1944-1945.** Talleres gráficos de la nación. México, 1945.

SEP. **Memoria del Departamento de Asuntos Indígenas: 1945-1946 y síntesis de su labor en el sexenio 1940-1946.** Talleres gráficos de la nación. México, 1946.

SEP. **Cartilla tarasco-español para los monolingües de la zona tarasca.** Talleres del diario "El Nacional". México, 1946.

SEP. **Mitakua. Hoja de lectura en lengua tarasca.** No. 1. Septiembre de 1950. Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar. Paracho, Michoacán.

SEP. **Aprenderé español: Ji jorenguariaaka kastianapu.** (Cartilla de introducción al español). Cherán, Michoacán. 1954.

SEP. **Karataka Reina Esteriri: El libro de Ester.** (Cartilla bíblica). Cherán, Michoacán. 1975.

SEP. **Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias de zonas indígenas.** Dirección General de Educación Indígena. México, 1995.

SEP. Plan de estudios. **Licenciatura en educación primaria.** México, 1997.

- SEP. Plan de estudios. **Licenciatura en educación preescolar**. México, 1999.
- SEP. **Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas**. DGEI. México, 1999.
- SEP. **Estudio diagnóstico de la educación indígena en el Estado de Michoacán, para la viabilidad de reconocimiento o autorización de la Normal Indígena del Municipio de Cherán**. Morelia, 2001.
- Secretaría de la Economía Nacional. Dirección General de Estadística. **5º Censo de Población. Michoacán**. 1930.
- Secretaría de Economía. **Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910**. Dirección General de Estadística. México, 1956
- Secretaría de la Economía Nacional. Dirección General de Estadística. **6º Censo de Población. Michoacán**. 1940.
- Secretaría de la Economía Nacional. Dirección General de Estadística. **7º Censo de Población. Michoacán**. 1950
- Secretaría de Fomento. Dirección General de Estadística. **Censo y división territorial del Estado de Michoacán**. Imprenta y fototipia de la Secretaría de Fomento. México, 1905.
- SNTE. *El reto de la pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad*, en **Primer Congreso Nacional de Educación. Educación pública de calidad y trabajo docente profesional: El compromiso sindical**. Cuaderno No. 6. México, 1994.
- SNTE-SECCIÓN XVIII. **Proyecto democrático de educación y cultura para Michoacán (PDEC)**. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en Michoacán (Sección XVIII), Morelia, 1995.
- Solana, Fernando. **Historia de la educación en México**. FCE-SEP. México, 1982.
- Stake, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Morata, 2ª ed. Madrid, 1999.
- Stehouse, L. **Investigación y desarrollo del currículum**. Morata. Madrid, 1984.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Normatividad. **Oficio DGN/289/01**. México, 01 de noviembre de 2001.
- Swadesh, Mauricio. *La incorporación: dos caminos*. Ponencia presentada en el **Congreso pedagógico del sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana**. Diciembre de 1939.
- Taba, Hilda. **Elaboración del currículo. Teoría y práctica**. Troquel. Buenos Aires, 1973.

Torres Cortés, Abelardo. **La educación indígena en Michoacán**. Instituto Michoacano de Cultura (IMC) 2ª edición. Morelia, Mich., 1991. p. 193-210

Touraine, Alain. **¿Podremos vivir juntos? la discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global**. F.C.E. México, 1998.

Valdés, Luz María. **Los indios en los censos de población**. UNAM. México, 1995.

Vázquez, Josefina Zoraida. **Nacionalismo y educación en México**. El Colegio de México. 2ª edición. México, 1975. (Tomo I).

Vargas, María Eugenia. **Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)**. SEP-CIESAS (Col. Miguel Othón de Mendizábal). México, 1994.

Vázquez Santa Ana, Higinio. **Informe al congreso Nacional de Maestros**. Secretaría de Gobernación. Talleres Gráficos. México, 1920.

Vygotsky, Lev S. **Obras escogidas (Tomo III)**. Visor. Madrid. 1995.

Viveros Álvarez, Rubén. *La educación intercultural para los niños y las niñas indígenas, en Memoria del quehacer educativo. 1995-2000 (Tomo I)* SEP. México, 2000.

Wheeler, D. **El desarrollo del currículum escolar**. Santillana. Madrid, 1976.

Zabalza, Miguel. **Diseño y desarrollo curricular**. Narcea. Madrid, 1987.

Zemelman, Hugo. *Ideas metodológicas para el estudio de los sujetos sociales*, en **Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento**. El Colegio de México. México, 1996.

ANEXOS

DISCURSO EN MATERIA EDUCATIVA, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y SIGNIFICADO DE LOS CONCEPTOS INDIO Y MAESTRO A LO LARGO DEL SIGLO XX

| Administración | Periodo Presidencial | Discurso en materia educativa | Estrategias didácticas para el sector Indígena. | Visión del indio a lo largo del siglo XX | Visión del maestro del siglo XX |
|---|----------------------|---|--|---|---|
| Presidente: Porfirio Díaz Srío. de Instrucción Pública: Joaquín Baranda, Justino Fernández, Justo Sierra y Jorge Vera Estañol. | 1876-1911 | La educación era el instrumento principal para lograr la unidad nacional. Se buscaba lograr un prototipo de mexicano: liberal y progresista, acorde con las ideas positivistas de la época. | Se aprueban las Escuelas de Instrucción Rudimentaria no obligatorias. Castellanzación como base de la alfabetización. Utilización del método directo. | El indígena era visto como un ser primitivo, se consideraba que su cultura era la responsable del atraso social en que se encontraba. Tanto en el último periodo del porfiriato como en los primeros gobiernos revolucionarios, se le veía como un obstáculo para el logro de un país homogéneo y una patria unida. En ocasiones las opiniones iban más allá, se suponía que tenían problemas para aprender o, específicamente, que tenían alguna deficiencia mental. | Es el principal mediador entre la política y la acción educativa. En el porfiriato es el responsable de formar mexicanos fieles a sus instituciones. |
| Presidente: Fco. I. Madero Srío. de Instrucción Pública: Alberto J. Pani | 1911-1913 | La educación debe lograr una nacionalidad y una identidad única en el mexicano. La educación debe servir para sacar al indio del retraso cultural en que se encuentra. | Escuelas de instrucción rudimentaria obligatorias. Castellanzación como base de la alfabetización. Utilización del método directo. | En ocasiones las opiniones iban más allá, se suponía que tenían problemas para aprender o, específicamente, que tenían alguna deficiencia mental. | En los primeros gobiernos revolucionarios, al igual que durante la dictadura de Díaz, el maestro es el principal mediador, es el responsable de incorporar al indio a la sociedad mexicana y quien debe inculcar los valores de la Revolución para lograr la unidad nacional. |
| Presidente: Venustiano Carranza Desaparece la Secretaría de Educación | 1916-1920 | Desaparece la Secretaría de Instrucción Pública en 1917. Son los municipios los responsables de llevar la educación a sus comunidades. | No hay una estrategia didáctica particular, la descentralización educativa fue un fracaso. | | |
| Presidente: Álvaro Obregón Srío. de Educación: José Vasconcelos | 1920-1924 | Se crea la Secretaría de Educación Pública. Se pretende que la escuela se convierta en parte fundamental de la comunidad y en promotora de su organización. La educación es un medio para la incorporación del indio a la sociedad mexicana. Se establece el Departamento de Educación y Cultura Indígena. | Nace la Escuela Rural Mexicana. Maestros Misioneros recorren el país con el fin de llevar educación a todos los habitantes. Se establecen las Casas del Pueblo Los principales propósitos son la enseñanza del castellano, higiene, cultivo, trabajos manuales e industrias locales. La escuela debe servir para cambiar al indio: el vestido, la casa, la alimentación y el idioma. | Es, en primer lugar, un problema del país, su integración es vista como uno de los principales objetivos de la Escuela Rural. Se deposita en él el destino de la nación, sin un cambio en su cultura, el país no podrá progresar. Se reconoce su pasado glorioso, pero no su presente. Se considera que vive con una cultura atrasada. | El maestro era el eje de la educación, era visto como un ejemplo de dedicación y sacrificio. Al mismo tiempo debía ser líder de la comunidad, solucionando problemas de la población. |
| Presidente: Plutarco Elías Calles Srío. de Educación: Puig Casauranc. | 1924-1928 | Se crea el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena. La incorporación del indio a la sociedad mestiza se ve como uno de los principales objetivos de la Revolución | Se establece la Escuela Rural como una institución de la Revolución Mexicana. Se crea el Departamento de Escuelas Rurales y se abren Escuelas Agrícolas Campesinas Se crea la Casa del Estudiante Indígena Se crean las primeras Escuelas Normales Rurales Se lleva a cabo el Proyecto Carapan Se abren diferentes internados indígenas en el país. | Se considera todavía que el indio se encuentra en un estancamiento evolutivo cultural con relación al resto de la sociedad mexicana, por ello es importante incorporarlo a la sociedad occidental mediante la educación. | El maestro no sólo debe ser como lo indica el cuadro anterior, sino que debe conocer las necesidades culturales de la población rural e indígena; debe ser un campesino que conozca de agricultura y de cría de animales; además, debe ser capaz de desarrollar industrias rurales. |

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

| | | | | | |
|---|--------------------------------|--|---|---|---|
| Presidentes: Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez Srío. de Educación: Narciso Bassols | (1930-1932) (1932-1934) | La educación debe relacionarse con el trabajo productivo. La educación técnica se convierte en el medio para desarrollar el país, ya no es la generadora de cultura como la veía Vasconcelos sino como una reproductora de la cultura industrial. La escuela debe tener un carácter integrador y debe llevar al progreso económico del país. La escuela debe contribuir a reproducir la ideología de la Revolución Mexicana. | La escuela debe convertirse en un taller productivo. Las Centrales Agrícolas y las Misiones culturales se convierten en Escuelas Regionales Campesinas. Se intenta aplicar lo contenido en el Art. 123 en el cual los hacendados tienen la obligación de crear escuelas para los hijos de sus trabajadores. | El indio no es diferente del campesino, a ambos hay que convertirlos en ciudadanos mexicanos y que reconozcan al Estado como representante de la nación. | El maestro debe convertirse no sólo en el reproductor de la ideología de la Revolución Mexicana, sino que debe enseñar al pueblo mejores métodos de producción para la satisfacción de sus necesidades. Debe desarrollar en sus estudiantes habilidades y destrezas para transformar los sistemas de producción. |
| Presidente: Lázaro Cárdenas del Río Srío. de Educación: Vázquez Vela | 1934-1940 | Se establece la educación socialista con la reforma al Art. 3º. Constitucional. Comienza la postura indigenista del gobierno Se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Se habla de reconocer los derechos de los indios, pero de "mexicanizarlos" Se plantea como un objetivo construir una cultura unificada: la mexicana. El reparto de la tierra y la educación serán los medios para que el indio salga de la marginación. | Se busca la alfabetización mediante el uso de los idiomas indígenas. Se inicia el método de alfabetización bilingüe mediante <i>Cartillas</i> Inicia el Proyecto Tarasco La lengua de enseñanza será el español, después de haber sido alfabetizados. | El indio en el gobierno cardenista cobra un mayor interés, ya no se le ve como un obstáculo en sí mismo, se reconoce su cultura, ahora el problema principal es sacarlo de la miseria y marginación. Sin embargo, con la afirmación de "hay que mexicanizar al indio", el modelo asimilacionista persiste. | El maestro se convierte en un defensor de los intereses del "proletariado rural", en organizador del trabajo colectivo. En un conocedor de los aspectos regionales de sus comunidades. Es un promotor de la lucha social y es el guía para aplicar el proyecto político en el campo |
| Presidente: Manuel Ávila Camacho Srío. de Educación: Luis Sánchez Pontón, Octavio Vezar Vázquez y Jaime Torres Bodet | 1940-1946 | Período de unidad nacional El objetivo es unir a todos los mexicanos para formar una unidad fuerte. De la Escuela socialista se pasa a la <i>Escuela del Amor</i> El Departamento de Asuntos Indígenas es el responsable de la educación hacia este sector | Comienza la caída de la Escuela Rural Mexicana. Se inicia La Campaña Nacional contra el Analfabetismo Se pretende, una vez más, "abrir la cultura nacional a los indígenas" Comienzan a cerrarse las Escuelas Normales Rurales Se estandariza el plan de estudios de las escuelas de educación básica rurales y las urbanas, así como de las escuelas normales. | Hay un retroceso en la visión hacia el indígena por parte del gobierno federal, al estandarizar los planes y programas de estudio tanto en el nivel básico como en el normal, se establece un solo tipo de mexicano: el mestizo. La homogeneización de la población se implanta de manera oficial. | Hay un cambio radical en el concepto de maestro, ya no es el líder de la comunidad ni el guía en la lucha social, ahora, con los cambios a los planes y programas de estudio, el maestro debe hacer su labor en el aula. Los maestros cumplen su trabajo como mediadores entre la cultura seleccionada por el sistema y los estudiantes, pero dejan de vincularse con los problemas que vive la población en las comunidades donde trabajan. |
| Presidente: Miguel Alemán Valdés Secretario: Manuel Gual Vidal | 1946-1952 | Se crea el Instituto Nacional Indigenista Comienza un asistencialismo gubernamental hacia el sector indígena. Se piensa que los indígenas no son capaces de planificar su propio desarrollo, por lo tanto es el INI quien lleva a cabo los trabajos que más convienen a las comunidades, entre ellos la capacitación de promotores educativos indígenas. | Se crean los Centros de Adiestramiento Indígena y las Unidades de Educación Indígena. La castellanización sigue siendo la base para la alfabetización. | Los indios son incapaces de planear su propio desarrollo, se les ve como menores de edad. Por lo mismo, el Estado tiene el monopolio para la intervención social con la creación del INI. | Hay una separación entre profesores de carrera que estudiaron en una escuela normal y los promotores bilingües, formados por el INI. Los propios maestros indígenas, encargados de llevar la educación a sus comunidades, se convierten en agentes de aculturación, son utilizados como instrumento para llevar a cabo la tarea de incorporadora que se propone el gobierno. |

TESIS CON
 FALLA DE ORTOGRAFIA

| | | | | | |
|--|-----------|--|--|---|---|
| Adolfo Ruiz Cortínez Secretario: José Angel Ceniceros | 1952-1958 | No hubo cambios en la política educativa hacia el sector indígena | | | |
| Presidente: Adolfo López Mateos Srio. de educación Jaime Torres Bodet | 1958-1964 | Plan de Once Años Se crea la comisión nacional de libros de texto gratuitos. Se creó el servicio de Promotores Culturales Bilingües dentro de la SEP. | Se establece que los programas de estudio en las escuelas primarias para la población indígena deberá ser igual al de todas las escuelas del país. La educación no tiene ninguna relación con la vida de las poblaciones indígenas. El analfabetismo alcanza al 80% de la población indígena del país. Se realizan algunos métodos para la castellanización como <i>Juegos para aprender el español</i> de Mauricio Swadesh. | La visión hacia el indio no cambia, aún se les ve como menores de edad, sigue la política asistencialista del INI. | Al igual que con Miguel Alemán, con López Mateos los maestros bilingües son vistos como los principales agentes de aculturación de sus comunidades. |
| Presidente: Gustavo Díaz Ordaz Srio. de Educación: Agustín Yañez | 1964-1970 | No hay cambios en la política educativa hacia este sector, más bien hay una especie de olvido hacia la población indígena. | | | |
| Presidente: Luis Echeverría Álvarez Srio. de Educación: Víctor Bravo Ahuja | 1970-1976 | Se realiza la Reforma Educativa Se crea la dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena que separa al personal docente del INI y comienza a encargarse de los servicios educativos hacia este sector. El propósito de esta dirección era desarrollar programas educativos específicos. | Se pone en marcha el Plan Nacional de Castellanización, se buscó para ello a personal procedente de las diversas etnias del país. Se retoma el debate para elegir la estrategia educativa: al alumno se le debe educar en español o el español debe enseñarse como segunda lengua Las organizaciones indígenas proponen el modelo bilingüe bicultural. Se alfabetiza con cartillas, pero la lengua de enseñanza sigue siendo el español. Se utilizan los libros e texto gratuitos para las demás materias | | Se inicia la sindicalización del magisterio indígena. El maestro bilingüe es de dos tipos: |
| Presidente: José López Portillo Srio. de Educación: Porfirio Muñoz Ledo, Fernando Solana | 1976-1982 | Se elabora el Plan Nacional de Educación Se forma la ANPIBAC, auspiciado por el gobierno federal. Gracias a la participación de los profesores bilingües, hay un cambio en la política | Previo al inicio del modelo bilingüe bicultural, comienza, en algunos Estados del país, como en Oaxaca, una capacitación diferente hacia los maestros bilingües: se les preparaba para enseñar el español como segunda lengua, además de una capacitación que promovería cambios en las comunidades: carpintería, extensión agrícola, mejoramiento del hogar rural, etc. | Por un lado, se ve al indio como un ser pobre, sucio y enfermo, siempre alcohólico, por lo tanto el Estado es responsable hacerse cargo de él y sacarlo de su cultura, que es la que impide su desarrollo ⁴¹ . Por otro lado, comienza una revaloración de la identidad, misma que se refleja en el movimiento étnico nacional. | a) Sigue avergonzándose de su propia cultura y prefiere seguir castellanizando, afirma que es necesario sacar a los indígenas del atraso social y considera que no es necesario enseñar la lengua materna porque ya no se necesita. |

FALLA DE COSTEN
ESTES COSTEN

| | | | | | |
|--|-----------|--|---|--|---|
| <p>Presidente: Miguel de la Madrid Hurtado</p> <p>Srío. de Educación: Jesús Reyes Heróles y Miguel González Avelar</p> | 1982-1988 | <p>bilingües, hay un cambio en la política educativa, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).</p> <p>Por primera vez, los maestros bilingües tienen el acceso a los puestos de dirección de la DGEI.</p> | <p>Inicia el modelo Bilingüe Bicultural en todo el país, pero no el desarrollado por los propios profesores bilingües de la ANPIBAC, sino el que retoma la SEP.</p> <p>Comienzan a diseñarse los libros de texto gratuitos para las comunidades indígenas del país, se busca ya no una traducción, sino la inclusión de los valores indígenas en ellos. La lengua de enseñanza, sin embargo, sigue siendo el español.</p> | <p>En particular, en educación, los maestros bilingües comienzan a verse como sujetos que pueden incidir en la educación de sus comunidades.</p> <p>Se cambia el término de indio que tiene un significado despreciativo, a uno más neutro y genérico: Indígena.</p> | <p>b) Está comprometido con el movimiento indígena nacional, busca la revaloración de la identidad étnica dentro y fuera del aula escolar.</p> <p>Por lo tanto, el maestro bilingüe se convierte en un sujeto híbrido que</p> |
| <p>Carlos Salinas de Gortari</p> <p>Srío. de educación: Ernesto Zedillo Ponce de León</p> | 1988-1994 | <p>Inicia el Programa Nacional para la Modernización Educativa. Los indígenas no se contemplan en este programa. Sin embargo, se firman tratados internacionales sobre derechos indígenas como el Convenio 169 de la OIT, asimismo, se reforma el Art. 4º. Constitucional.</p> | <p>A pesar de los cambios tanto en los modelos educativos nacionales como en el artículo 3º de la Constitución, no hay cambio en el modelo desarrollado para el sector indígena, éste sigue siendo el bilingüe bicultural.</p> | <p>Al final de este periodo presidencial comienza el conflicto armado en Chiapas. Surge el EZLN.</p> <p>Hay un cambio en la visión del indígena a partir del movimiento zapatista:</p> | <p>trae consigo todo el peso de su cultura, se involucra en el movimiento étnico nacional, pero al mismo tiempo ha sido formado desde la institucionalidad de la cultura dominante.</p> |
| <p>Presidente: Ernesto Zedillo Ponce de León</p> <p>Srío. de Educación: Miguel Limón Rojas</p> | 1994-2000 | <p>En medio del conflicto armado, hay un discurso de apertura por parte del gobierno federal, se organizan mesas de diálogo con la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) del congreso de la Unión. Se firman los <i>Acuerdos de San Andrés</i>, entre estos acuerdos existe uno específico para la educación indígena. A pesar de que estos acuerdos son firmados por ambas partes, no son respetados por el Presidente Zedillo.</p> | <p>Inicia el Modelo Intercultural Bilingüe, se diseñan <i>Los Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas</i>, pero no se diseña un currículo para la educación básica en este sector, los contenidos son adaptados.</p> <p>El modelo Intercultural bilingüe se dirige sólo a la población indígena, mientras que el sector mayoritario lo desconoce.</p> | <p>a) Una visión idealizada que es construida por "los de afuera", en la que se le ve como un ejemplo de la convivencia, el esfuerzo común y la justicia.</p> <p>b) La visión desde adentro. Hay una recuperación de la identidad del indígena como sujeto. Tiene una participación política que busca un lugar autónomo dentro de la sociedad mexicana.</p> | <p>Propone nuevos métodos de enseñanza y exige que la lengua y la cultura se conviertan en los elementos básicos de la enseñanza en el nivel básico.</p> |
| <p>Presidente: Vicente Fox Quesada</p> <p>Srío. de Educación: Reyes Tamez</p> | 2000-2006 | <p>Se crea el Departamento de atención a los pueblos indígenas y con él la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Se rechaza en el Congreso de la Unión la Ley COCOPA, en cambio, se reforman algunos artículos de la Constitución, en ellos se reconoce al indio como sujeto de "interés social" y no sujeto con derechos sociales y colectivos, lo cual implica que la política hacia este sector sigue siendo discriminatoria.</p> | | | |

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

⁸¹ Hvosstoff, 2000: 57-81

Cuadro de integración de las cinco versiones de la propuesta curricular.

| Fecha | Participantes y firmantes | Fundamentación política-pedagógica | Estructura curricular | Innovación del programa | Observaciones |
|--|--|--|--|---|--|
| <p>1ª Versión</p> <p>Realizado en 1996, entregado a la SEP en septiembre de 1997</p> | <p>Elaborada por los tres profesores que iniciaron con el proyecto de la Normal Indígena de Michoacán.</p> <p>No tiene firmantes</p> | <p>Se fundamenta en la necesidad de formar profesores para las zonas indígenas de Michoacán que respondan a sus necesidades. Hay un reclamo hacia la SEP por la forma en que se ha capacitado a los profesores de ese sector.</p> <p>Pedagógicamente se asienta en la educación bilingüe bicultural y en líneas de formación específicas: psicológica, pedagógica, instrumental, sociológica e indígena.</p> | <p>Tiene la estructura propia de un proyecto de trabajo: Antecedentes, diagnóstico, justificación, propósitos, impacto social, área de influencia, perfil de egreso, líneas de formación e infraestructura.</p> | <p>La parte sustancial de este proyecto es la línea indígena, la lengua y la cultura constituyen el punto más importante.</p> <p>Se señala que la recuperación de la identidad del pueblo indígena podrá lograrse mediante una educación distinta a la que se les ha ofrecido.</p> | <p>El primer documento no puede considerarse una propuesta curricular, como los mismos profesores lo expresan es un proyecto, en él se establecen las primeras ideas para una nueva formación de docentes para el sector indígena michoacano..</p> |
| <p>2ª Versión</p> <p>Elaborada en 1998, no tiene fecha escrita, tampoco firmas de recibido por la SEP</p> | <p>Se integran seis profesores más a la elaboración de la propuesta. Se firma como "Normal Indígena de la Sección XVIII", Chérán.</p> | <p>Es una de las versiones más importantes, la cuestión política se articula con la cuestión pedagógica. Sin dejar de lado los elementos que se establecen en las versiones anteriores, en esta versión es en donde se comienza a perfilar el tipo de formación que se quiere dar a los futuros docentes.</p> <p>Los marcos teóricos y conceptuales se dirigen hacia el enfoque constructivista de la educación. Las líneas de formación siguen este enfoque y se relacionan con la metodología de la investigación acción, con lo cual se da una mayor coherencia y una estructura más integradora.</p> | <p>Hay una mejor estructura en el documento, se sigue basando en las líneas de formación, pero ahora se incluyen elementos nuevos como: perfil de ingreso, perfil de egreso, marco contextual, marco conceptual, evaluación del aprendizaje y curricular, prácticas pedagógicas, servicio social e infraestructura, los cuales tienen una mejor argumentación y una mayor integración.</p> | <p>La innovación del programa se encuentra en el tipo de educación normalista que se plantea. Se deja de lado la capacitación de los <i>Cursos de inducción a la docencia</i> que realiza la DGEI y se comienza a estructurar una propuesta curricular con elementos teóricos y prácticos propios en los cuales la lengua y la cultura siguen marcando la línea a seguir, pero se van articulando más con las cuestiones pedagógicas.</p> | <p>De manera personal, considero que es esta versión la que contiene la línea política y pedagógica que servirá, posteriormente, para dar la estructura y el sustento teórico a las demás versiones.</p> <p>A partir de esta versión se encuentra una mayor argumentación hacia el papel del docente, pero sobre todo, una posición política que se relaciona con el movimiento étnico nacional.</p> |
| <p>3ª Versión</p> <p>Entregada a la SEP en enero de 2000 y discutida ante una comisión mixta en junio de ese mismo año.</p> | <p>Se firma como "Normal Indígena de Chérán".</p> <p>No contiene firmas de recibido porque fue presentada oralmente, el resultado de esa exposición que fue entregada por escrito se convirtió en la "quinta propuesta".</p> | <p>El documento considerado como la tercera versión de la propuesta curricular es el mismo que el que se le llama "la cuarta propuesta". La única diferencia que se encontró fue que en esta tercera versión no hay un índice ni los títulos y subtítulos correspondientes. Por lo demás se trata de un mismo documento. Se presentan en este trabajo como documentos separados porque los maestros así los han dividido.</p> | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| <p>4ª. Versión</p> <p>Elaborada en julio de 2000 y recibida por la SEP en agosto del mismo año</p> | <p>Se firma como "Normal Indígena de Cherán, firman y sellan en apoyo a la propuesta, 64 autoridades de las comunidades indígenas de Michoacán.</p> | <p>La fundamentación política se basa en el marco legal de la educación indígena. Se señalan los artículos del Convenio 169 de la OIT, el artículo 4º. Constitucional y los artículos correspondientes a la educación indígena y normal de Ley de Educación en el Estado de Michoacán. En relación con el sustento pedagógico, la propuesta sigue basándose en las teorías constructivistas del aprendizaje y en una estructura curricular basada en líneas de formación.</p> | <p>La estructura curricular sigue siendo por líneas de formación. Se incluye también la organización institucional por áreas: docencia, investigación y difusión cultural. Es notoria una mejor organización del documento.</p> | <p>Hay una mayor argumentación en las líneas de formación, las cuales se pueden ver más articuladas con relación a la tercera versión. El método de investigación acción se convierte en una de las propuestas más importantes; las prácticas pedagógicas, el servicio social y la titulación se relacionan directamente con este método.</p> | <p>Primera propuesta que tiene una respuesta por escrito. En un documento fechado el 6 de julio de 2000, la SEP considera que los postulados constructivistas y las líneas de formación "no se contemplan en los planes de estudio vigentes", se recomienda revisar las líneas de formación de las licenciaturas en Educación primaria y preescolar de la SEP. Asimismo se hacen observaciones a cada una de las partes de la propuesta presentada. Se sugiere una segunda reunión para revisar un nuevo documento en el que se hayan tomado en cuenta todas las observaciones hechas a este "primer" documento revisado.</p> |
| <p>5ª. Versión</p> <p>Elaborada y discutida ante la comisión mixta entre junio-julio y agosto de 2001</p> | <p>Se firma como Escuela Normal Indígena de Michoacán: "Kurbikua K'eri". La firman la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán, la Subsecretaría de educación media superior y superior, la Dirección de Formación de docentes, la Sección XVIII del SNTE y la Escuela Normal Indígena de Michoacán.</p> <p>La propuesta está respaldada con el visto bueno de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en Michoacán (COEPES)</p> | <p>Al igual que la anterior, son los marcos legales los que justifican la demanda sobre una nueva formación de docentes indígenas.</p> <p>Hay diferencias en la argumentación que justifica las, ahora, áreas de formación, a la luz de las discusiones que se tuvieron con las instancias educativas, particularmente el área psicológica. Por su parte, el área instrumental desaparece y se incorpora a la pedagógica, haciéndose ésta la más importante de la propuesta junto con el área indígena, la cual adquiere relevancia al incorporar los programas particulares de lengua y cultura.</p> <p>A petición de la SEP, se toman como base para la estructura de la propuesta los planes y programas de estudio realizados en 1997 y 1999 para las licenciaturas en educación primaria y preescolar, respectivamente.</p> <p>Se retoman los <i>Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas</i> que publicó la SEP en 1999.</p> | <p>La estructura del currículum cambia, se opta por una organización basada en áreas de formación y no en líneas como se venía dando.</p> <p>Desaparece la línea o área de formación instrumental y se integra a la pedagógica. Se incluyen los programas de estudio de los diferentes cursos.</p> <p>Se presentan dos documentos: uno para la licenciatura en educación preescolar y otro para la licenciatura en educación primaria.</p> <p>En el documento presentado se incluye un estudio de factibilidad para la creación de esta escuela realizado por la propia SEP.</p> | <p>La innovación en esta versión se dirige, principalmente al área de formación indígena, particularmente a los programas de estudio que presenta. En esta línea de formación se contemplan los siguientes cursos: <i>Culturas Indígenas de América; Culturas Indígenas de México; Cultura Indígena Específica I y II; Lengua Indígena I, II, III y IV; Lengua Indígena y su Enseñanza I y II.</i></p> <p>Además de lo anterior hay modificaciones hacia los programas de curso que se retoman de los planes 97 y 99 de primaria y preescolar, incluyendo en ellos contenidos llamados "étnicos".</p> | <p>Después de un mes de trabajo en el que se involucraron diversas instancias educativas federales y estatales, la respuesta que dio la SEP, en un oficio fechado el 23 de noviembre de 2001, a esta última versión de la propuesta curricular fue que tanto la argumentación inicial del documento, como las áreas de formación, la relación entre la teoría y la práctica, el papel de la investigación acción como metodología y la evaluación, "no corresponden a los enfoques y lineamientos actuales (...) y a las orientaciones académicas de los nuevos planes de estudio para la formación de profesores de educación primaria y preescolar".</p> <p>No se acepta la propuesta y se devuelve a los profesores.</p> <p>Una observación que hace la SEP, con la cual se está de acuerdo, es que hay un mayor énfasis al pueblo P'urhepecha, mientras que los pueblos Mazahua, Nahuatl y Nahuatl se encuentran un poco descuidados.</p> <p>Después de esta resolución de la SEP se han realizado dos modificaciones más, la última está en revisión.</p> |

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

ARCHIVO DE CAMPO⁸²

El registro que se presenta a continuación, pretende dar una idea del tipo de trabajo de campo que se realizó durante el proceso de investigación. Como no es posible incluir la totalidad de entrevistas y actividades llevadas a cabo durante el proceso de investigación, se hace una clasificación de las mismas.

Se incluyen en este archivo, las guías de entrevista, el formato para encuesta y la guía de observación de clase. Asimismo, el organigrama de la Escuela Normal y un cuadro en donde puede verse la formación profesional del personal docente.

1. Entrevistas a docentes: nivel básico, normal, supervisores y directivos de la DGEI.

Nivel básico:

Entrevista a seis profesores de primaria y cuatro de preescolar.

Docentes de la Normal:

Entrevista a tres profesores fundadores de la normal.

Entrevista a un profesor del área de sociología

Entrevista a dos profesores del área de psicología

Entrevista a dos profesores del área de pedagogía

Entrevista a dos profesores del área de investigación.

Directivos DGEI.

Entrevista al Director de Educación Indígena del Estado de Michoacán.

Entrevista a la Jefa del Sector Educativo de Cherán

Entrevista a Auxiliar Técnico del Sector Educativo de Cherán.

⁸² La idea de incluir este archivo fue tomada de Sandoval, Etelvina, 2001. Ver bibliografía.

Otros:

Entrevista a tres profesores de la Escuela Normal de la Sección XVIII del SNTE, Sede Zacapu, Mich.

2. Entrevistas a estudiantes.

Entrevistas individuales a 20 estudiantes

Entrevista al grupo de 1° de primaria

Entrevista al Consejo Estudiantil

3. Encuestas a estudiantes.

Se aplicó una encuesta a 200 estudiantes de las dos licenciaturas.

4. Observaciones generales: recorridos por la normal, escuelas de nivel básico, tecnológico, ceremonias de fin de cursos y otras actividades.

Se realizaron recorridos generales, dos a la Normal que permitió conocer las instalaciones, pero también la dinámica de trabajo, horarios, descansos, actividades entre clases.

De igual forma se realizaron observaciones a algunas escuelas del nivel básico y una al Tecnológico P'urhépecha que funciona en el municipio de Cherán.

Se asistió también a la ceremonia de fin de cursos del ciclo 2000-2001 y a otras actividades durante el ciclo escolar: Día de Muertos, Festejo al aniversario de la fundación de la Normal y algunas conferencias que fueron organizadas por los maestros.

5. Observación de clase en la normal y prácticas de los estudiantes.

La observación de clases fue una de las actividades más importantes, en esta observación se trató de registrar la forma en que los docentes imparten sus clases, así como la manera en que preparan las actividades que realizarán dentro del aula.

En cuanto a las prácticas pedagógicas de los estudiantes, se trató de obtener una visión general de la forma en que se les está preparando y la manera en que éstos lo llevan a la práctica.

6. Observación de reuniones de trabajo de los docentes.

La observación a las reuniones de trabajo de los maestros fue también necesaria, pues, a partir de las mismas, me pude dar cuenta de la dinámica que se establece entre ellos, del tipo de relaciones sociales que se dan, de los conflictos y de las luchas de poder dentro de la normal.

7. Acompañamiento en las visitas que autoridades educativas hicieron a la Normal y en las negociaciones de julio y agosto de 2001.

Estas dos actividades me permitieron ser testigo muy cercano de un proceso difícil, la discusión y negociación de la propuesta curricular en julio y agosto.

8. Asistencia a encuentros programados por organizaciones étnicas michoacanas.

La asistencia a diferentes encuentros fue importante, a partir de ellos pude obtener información valiosa sobre el movimiento indígena en Michoacán, pero también sobre la forma en que se han involucrado los maestros bilingües. Las pláticas informales me dieron información que difícilmente se puede obtener de otra forma.

| ACTIVIDAD | NORMAL | PRIMARIA | PREESCOLAR | OTROS |
|--|---|-----------------|-------------------|--------------|
| Entrevistas a docentes | 10 | 6 | 4 | 3 |
| Entrevistas a estudiantes | 20 | - | - | - |
| Entrevistas grupales | 2 | - | - | - |
| Encuestas a estudiantes | 200 | - | - | - |
| Observaciones generales | 2 | 12 | 6 | 1 |
| Observación de clase | 10 | 12 | 6 | 1 |
| Observación reuniones de trabajo. | 15 | - | - | - |
| Acompañamiento en las visitas de autoridades educativas | Dos días | - | - | - |
| Acompañamiento en la negociación de julio y agosto de 2001 | Diariamente durante los meses en que se discutió la propuesta | - | - | - |
| Asistencia a encuentros programados por asociaciones indígenas michoacanas | 8 | - | - | - |

Guía de entrevista para los profesores de la Escuela Normal Indígena de Michoacán.

1. ¿Cómo llegó usted a la normal? ¿Por qué decidió integrarse en la planta de profesores?
2. ¿Tuvo problemas con el sindicato o con la SEP para lograr la liberación de su plaza?
3. ¿Qué estudios tiene?
4. ¿Habla purhépecha o algún otro idioma indígena?
5. ¿Qué materia imparte? ¿Tiene alguna responsabilidad extra?
6. ¿Ha colaborado usted en el diseño de la propuesta curricular?
7. ¿Cómo se ha construido esta propuesta?
8. ¿Cuál ha sido el papel que han jugado las autoridades educativas en el reconocimiento oficial de la normal?
9. ¿Cómo se justifica socialmente esta escuela?
10. Desde su punto de vista, ¿cómo es el desempeño académico de la normal? ¿Cree usted que se está formando adecuadamente a los futuros profesores?
11. ¿La educación que ofrece es distinta a la de otras normales del Estado? ¿Los programas de trabajo se basan en los programas de las normales oficiales? ¿En qué se diferencian?
12. ¿Qué aspectos de la propuesta curricular responden a las necesidades educativas de los pueblos indígenas?
13. ¿Incluye usted en sus clases contenidos educativos sobre las culturas indígenas de antes y de ahora?
14. ¿Qué aspectos destaca?
15. ¿Cómo trata de relacionar lo anterior con los aspectos universales de la educación?
16. ¿Qué métodos didácticos utiliza en su práctica?
17. ¿Cuáles son los problemas que se le han presentado en su práctica educativa dentro de la normal?
18. ¿Se identifica usted con alguna corriente pedagógica o con algún pedagogo?
19. Ahora se habla mucho de promover una educación intercultural, ¿Cree usted que pueda lograrse? ¿Qué se necesita hacer para lograrlo?
20. ¿Es verdad que toda práctica educativa lleva una posición política?
21. Durante los años que tiene de servicio, ¿cuáles son los cambios que ha visto en la política educativa del gobierno hacia las poblaciones indígenas?

22. ¿Cuáles son los cambios que ha visto en los profesores sobre la política educativa y en su misma práctica?
23. ¿Qué tipo de trabajo extraescolar realizan los profesores en las comunidades indígenas?
24. ¿Por qué cree usted que la SEP se resiste a dar el registro oficial a la Normal?
25. ¿Influyó el movimiento zapatista en el surgimiento de la Normal?
26. ¿Considera usted que este movimiento ha sido positivo para los pueblos indígenas michoacanos?
27. ¿Cuál es su opinión sobre la ley aprobada por el Congreso de la Unión? ¿Cómo afecta a la educación y en particular a la normal esta ley?

Guía de entrevista y formato de encuesta para estudiantes de la Escuela Normal Indígena de Michoacán.

1. ¿Por qué elegiste a esta escuela para tu formación profesional?
2. ¿Consideras que esta escuela es una buena opción para la formación de maestros? ¿Por qué?
3. ¿Conoces la propuesta curricular de la Normal?
4. ¿Los profesores incluyen en sus programas de trabajo contenidos sobre la cosmovisión de las culturas indígenas del Estado de Michoacán y del resto del país?
5. ¿Cuáles son las materias en las que se destaca con mayor énfasis el aspecto indígena?
6. ¿Tú crees que la propuesta curricular de esta escuela plantea una educación que responde a las necesidades educativas de las poblaciones indígenas de Michoacán? ¿Por qué?
7. ¿Consideras que los profesores que actualmente trabajan en educación básica tratan de dar una educación de acuerdo a los valores, tradiciones y costumbres indígenas?
8. ¿Se habla el idioma p'urhépecha en las escuelas a las que has ido a observar?
9. ¿Hablas purhépecha o algún otro idioma indígena?
10. ¿Cuáles son los problemas que se te han presentado en el aula cuando acudes a realizar tus prácticas?
11. ¿Qué es lo que tú podrías hacer para mejorar la educación en las comunidades indígenas?
12. ¿Qué debe hacer el gobierno mexicano y michoacano para mejorar la educación?
13. ¿Cuál ha sido tu participación en la búsqueda del reconocimiento para el registro oficial de la normal?
14. ¿Por qué es importante que se logre el registro ante la SEP y que Michoacán cuente con una Escuela Normal Indígena?

15. ¿Qué opinas de la política educativa que ha tenido el gobierno hacia la población indígena?
16. ¿Cómo relacionas el movimiento indígena de la actualidad con lo que se está haciendo en tu escuela?
17. ¿Cuál es tu opinión sobre la ley indígena que acaba de aprobar el Congreso de la Unión?
18. ¿Crees que leyes como ésta contribuyen al mejoramiento de los pueblos indígenas en nuestro país? ¿Por qué?

Guía de entrevista para el Director y, Jefes de Sector de la Dirección General de Educación Indígena en Michoacán.

1. ¿Cómo se encuentra ahora la educación indígena en Michoacán?
2. ¿Qué diferencias encuentra entre el modelo bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe?
3. ¿Cuál es la formación inicial que se le da al docente que trabaja para este sector?
4. ¿Considera usted que es suficiente esta formación?
5. ¿Usted cree que los problemas educativos tienen relación con la formación que se le da al docente?
6. ¿Qué tipo de materiales se le dan al profesor para que desarrolle su trabajo docente?
7. ¿Qué opina de la política educativa hacia este sector?
8. ¿A qué se deben los cambios en la política educativa?
9. ¿Cómo debería ser la educación hacia los indígenas en Michoacán?
10. ¿Se cuentan con suficientes profesores para cubrir la demanda?
11. ¿Cuál es el principal problema de la educación indígena?
12. ¿Está usted de acuerdo en la existencia de la Normal Indígena de Michoacán?
13. ¿Cuál sería la principal justificación que usted daría para que se abriera una normal de este tipo?
14. ¿Cuál es el papel que la DGEI ha tenido en la búsqueda por el reconocimiento oficial de la Normal?
15. ¿Cómo apoyan ustedes en ese objetivo?
16. ¿Se han involucrado en la construcción de la propuesta curricular?
17. ¿Usted considera que en la normal se está llevando a cabo una formación docente distinta a como se da en la DGEI? ¿Es mejor?

18. ¿Por qué cree usted que, después de seis años de existencia, la SEP aún no da su autorización para que la Normal funcione?
19. ¿Cree usted que la Sección XVIII del SNTE obstaculiza la autorización?
20. ¿Llevan ustedes un seguimiento de los egresados de la normal a los que ya se les ha dado una plaza de trabajo? ¿Qué tipo de trabajo realizan? ¿Se nota que se les da una formación profesional?

Guía de entrevista para profesores de la Escuela Normal de la Sección XVIII. Sede Zacapu.

1. ¿Cómo fue que nació esta normal?
2. ¿Qué fue lo que más pesó, el aspecto político o el pedagógico?
3. ¿Por qué siete sedes y no sólo una?
4. ¿Era necesaria otra normal en el Estado?
5. ¿Cómo era el proyecto inicial?
6. ¿Qué tipo de actividades políticas dentro del SNTE se les exigían?
7. ¿Qué problemas tuvieron cuando se involucraron en este proyecto?
8. ¿Cómo se fue realizando el proyecto pedagógico?
9. ¿Qué formación tenían los profesores que entraron a esta normal de la Sección XVIII?
10. ¿Qué tipo de formación se pensaba dar a los futuros docentes?
11. ¿Qué problemas se presentaron a lo largo de cinco años de existencia?
12. ¿Cómo apoyaba el SNTE en el sentido pedagógico?
13. ¿Cómo fueron las negociaciones que se tuvieron para que a los alumnos se les reconocieran sus estudios?
14. ¿Actualmente, qué problemas se tienen con los egresados y con usted mismo como profesor ante la SEP?
15. ¿Cuáles serían algunos aspectos positivos que usted rescataría de esta experiencia?
16. ¿Sus egresados tienen trabajo? ¿Cómo realizan su práctica docente?
17. ¿La Normal Indígena seguía los mismos programas que ustedes? ¿Había diferencias?
18. ¿Por qué cree usted que la Sección XVIII decidió apoyar a la Normal Indígena y no a ustedes?

Guía de observación para práctica docente⁸³.

Para la observación de clase, el trabajo estuvo basado en la construcción de mapas de diferentes tipos, cuestión que permitió organizar la información obtenida y que facilitó el propio trabajo de observación. Los mapas que se realizaron fueron los siguientes.

Mapas espaciales: localización de las personas: profesores, alumnos y personal no docente. Aspectos particulares del aula y condiciones físicas de la misma.

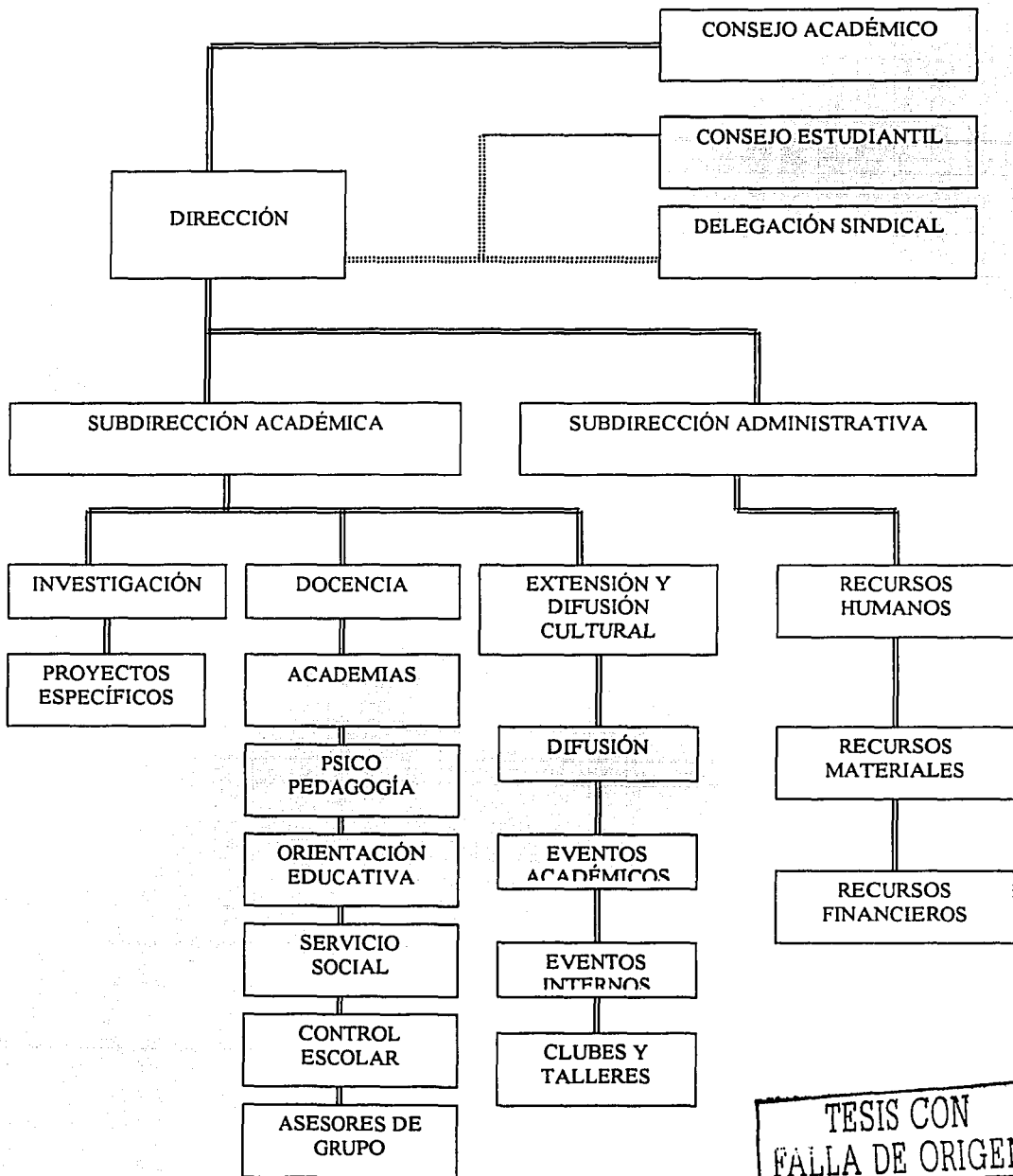
Mapas temporales: Dimensiones temporales en el transcurso de la vida de la institución: horarios de clase, periodos de docencia, jornada escolar, reuniones de trabajo, planeaciones de semestre, rutinas llevadas a cabo, ritmos de trabajo particulares de la Escuela Normal.

Mapas sociales: Los mapas sociales ayudaron a analizar las formas en que se fueron dando las relaciones dentro de la institución, tanto en los maestros como en los alumnos; de ambos actores se trató de resaltar lo siguiente:

- a) **Maestros:** Edad, sexo, experiencia docente, currículum profesional, materias y cursos impartidos; organigrama y jerarquías establecidas; divisiones de tareas dentro del centro, afinidades ideológicas, conflictos presentados; relación con los estudiantes.
- b) **Alumnos:** Relación con los profesores, organización de los estudiantes; actividades propias; edades, sexo, división de tareas, afinidades ideológicas, conflictos.

⁸³ Para la realización de esta guía, se tomo el modelo que sugiere Rodríguez, 1996: 113-118. Ver bibliografía.

ORGANIGRAMA DE LA ESCUELA NORMAL INDÍGENA DE MICHOACÁN



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

**ESTUDIOS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LA
ESCUELA NORMAL INDÍGENA DE MICHOACÁN**

| Personal docente | Estudios profesionales | Años de servicio en Educación Básica | Años de servicio en Educación Normal |
|-------------------------------|--|---|---|
| Alejo Santos Efraín | Licenciatura en Educación Indígena | 7 | 3 |
| Alonso Andrés Ma. Luisa. | Maestría en educación. (Práctica docente) | 16 | 5 |
| Andrés Neri Hermilda | Licenciatura en Ciencias Naturales | 31 | 3 |
| Campos Velásquez Nereida | Maestría en educación. (Investigación) | 5 | 5 |
| Jiménez Cruz Amando | Licenciatura en Educación Media (Matemáticas) Licenciatura en educación Primaria Indígena | 8 | 2 |
| Jiménez Ventura Ma. Guadalupe | Licenciatura en Educación Primaria Indígena | 18 | 4 |
| López Julián Luis | Maestría en Educación (Práctica Docente) | 26 | 7 |
| Marcos Prado Abundío | Maestría en Lingüística Indoamericana | 20 | 5 |
| Martinez Sebastián José | Licenciatura en Educación Primaria | 26 | 1 |
| Martinez Velázquez Esmeralda | Maestría en Educación (Docencia e investigación) | 11 | 2 |
| Mercado Rocha Guillermo | Normal Superior (Educación Física) | - | 4 |
| Neri Valdés Jesús | Maestría en Psicología Educativa (Psicogenética) | 20 | 7 |
| Ortega Ramos Cecilia | Normal Superior (Psicología Educativa) | 25 | 14 |
| Pérez Silbestre Ma. Salud | Licenciatura en Matemáticas | 9 | 5 |
| Toral Chávez Ramón | Licenciatura en Antropología Social | 14 | 7 |
| Torres Marcos José Manuel | Licenciatura en Educación Primaria | 22 | 4 |
| Torres Sánchez Ramiro | Licenciatura en Educación Primaria Indígena | - | 1 |
| Sosa Sosa Galdino | Licenciatura en Historia | 7 | 2 |

TESIS CON
FOLIO DE ORIGEN

Relación de estudiantes por grado y sexo en el ciclo escolar 2001-2002.

Licenciatura en Educación Preescolar.

| Grado | Hombres | Mujeres | No. de grupos |
|----------------|----------|------------|---------------|
| Primero | 1 | 43 | 2 |
| Segundo | 1 | 42 | 2 |
| Tercero | 1 | 36 | 2 |
| Cuarto | 1 | 17 | 1 |
| Totales | 4 | 138 | 7 |
| Egresados | 9 | 29 | 2 |

Licenciatura en Educación Primaria

| Grado | Hombres | Mujeres | No. de grupos |
|----------------|------------|-----------|---------------|
| Primero | 43 | 25 | 3 |
| Segundo | 46 | 26 | 3 |
| Tercero | 24 | 16 | 2 |
| Cuarto | 14 | 7 | 1 |
| Totales | 127 | 74 | 9 |
| Egresados | 31 | 24 | 2 |

Relación de estudiantes por sexo y edad

| Edad | Primero | | Segundo | | Tercero | | Cuarto | |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | H | M | H | M | H | M | H | M |
| 17 y menos | 5 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 18 | 4 | 17 | 4 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | 8 | 18 | 6 | 15 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 20 | 10 | 8 | 11 | 17 | 4 | 13 | 0 | 3 |
| 21 | 5 | 7 | 7 | 14 | 4 | 16 | 0 | 5 |
| 22 | 4 | 5 | 6 | 6 | 5 | 12 | 5 | 5 |
| 23 | 0 | 2 | 7 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 |
| 24 | 0 | 0 | 5 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| 25 y más | 7 | 3 | 1 | 2 | 5 | 3 | 2 | 7 |
| TOTALES | 44 | 68 | 47 | 68 | 25 | 52 | 15 | 24 |

Total de estudiantes en el ciclo escolar 2001-2002: 343

TESIS CON
FRENTE DE ORIGEN