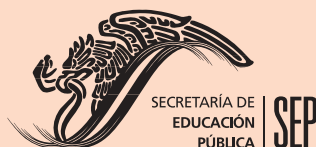


Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas

Jani Jordá Hernández

Cuadernos
D de
discusión **7**

Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional
de los maestros de educación básica



SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BÁSICA Y NORMAL

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General de Normatividad, perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Serie Cuadernos de Discusión, con el título *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*

Coordinación editorial
Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición
Rubén Fischer

Diseño de portada e interiores
DGN/Inés P. Barrera

Formación electrónica
Inés Patricia Barrera

Primera edición, 2003

D.R. © SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2003
Argentina 28
Col. Centro, C.P. 06020
México, D.F.

ISBN 968-5710-74-0

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO PARA MAESTROS • PROHIBIDA SU VENTA

Presentación

La Secretaría de Educación Pública distribuye en forma gratuita los Cuadernos de Discusión a los directivos, profesores, alumnos, especialistas, investigadores y otros sectores interesados en el debate sobre la formación docente. Los Cuadernos tienen como propósito promover el diálogo razonado de todos los actores en el proceso de participación y consulta nacional con miras a definir y establecer una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

En los Cuadernos se presentan un conjunto de textos, producidos en México y en otros países, que aportan elementos relacionados con la formación de los maestros como profesionales de la educación. Los textos y materiales se refieren a los aspectos que se incluyen en cada uno de los temas de discusión que orientan el proceso de consulta, o amplían la información sobre los aspectos relevantes a considerar para la definición de la política integral.

Con seguridad, la reflexión y la discusión colectiva que se generen a partir del análisis de los Cuadernos enriquecerán las líneas de política y las estrategias necesarias para elevar la calidad de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros y, por ende, de la atención a los niños y jóvenes que asisten a la educación básica.

Los Cuadernos, por otra parte, se suman al conjunto de acciones y materiales que apoyan la actualización de los maestros de educación básica y de los profesores de instituciones que se hacen cargo de la formación docente.

Los Cuadernos de Discusión se podrán consultar, además, en la página <http://www.formaciondocente.sep.gob.mx> Los comentarios y sugerencias se recibirán en el correo electrónico: formaciondocente@sep.gob.mx

La Secretaría de Educación Pública confía en que este esfuerzo cumpla con los propósitos planteados y espera que los lectores participen de manera responsable y comprometida en el proceso de consulta nacional.

Secretaría de Educación Pública

Índice

Una mirada al proceso de evaluación de la formación de maestros en las LEP y LEPMI'90	7
Los estudiantes maestros	10
El docente formador (asesor)	15
Diseñadores de los materiales de estudio	19
Contexto institucional	22
Bibliografía	25
Anexo	
Mapa curricular de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar para el Medio Indígena, Plan 1990	27
Un acercamiento a la práctica de formación de maestros para una enseñanza bilingüe en contextos indígenas	31
Quiénes son los estudiantes maestros en el subcentro UPN de la Costa Chica de Guerrero	34
Los propósitos y la práctica de formación docente	39
Bibliografía	44

Una mirada al proceso de evaluación de la formación de maestros en las LEP y LEPMI'90

“Aunque la formación del profesorado no puede por sí sola crear una sociedad mejor, puede cooperar en la lucha para hacerla realidad”.

Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*.

El presente documento pretende exponer una visión general de aquellos puntos que se descubrieron como neurálgicos durante la evaluación que se realizó del proceso de formación docente en la Licenciatura en Educación Preescolar y en la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI'90), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Si bien se reconoce que la escritura está permeada por la mirada particular que le imprime haber sido parte del equipo de diseño curricular, se espera que su lectura permita una aproximación al conocimiento de las diversas problemáticas de la formación docente en las distintas unidades y subsedes.

Los datos aquí vertidos exponen algunos aspectos que se consideran relevantes para comprender lo que ocurre en el proceso de formación docente de las LEP y LEPMI'90. La intención es aportar algunas explicaciones que contribuyan a diseñar estrategias que mejoren los procesos formativos de todos los actores involucrados en la formación docente.

Las principales ideas que se exponen están sustentadas en los estudios¹ de la línea Productos de Titulación (Jordá, 1999 y 2000), que formaron parte del

.....

¹ La pretensión de estos estudios fue dar una visión cualitativa, recuperando las ideas de los actores por medio de su palabra. La intención no fue presentar un análisis estadístico, sino conocer la tendencia de los procesos estudiados y las preocupaciones de estudiantes, asesores y diseñadores para mejorar la formación docente en la UPN.

Proyecto de Evaluación y Seguimiento, el cual se realizó en dos etapas: la primera de 1995 a 1996 y la segunda de finales de 1996 a 1999.

Los planes de estudio de estas licenciaturas están dirigidos a los docentes bilingües que trabajan en las regiones indígenas y “pretende ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática que de ella se deriva...” (SEP/UPN, 1993).

La finalidad última es contribuir al proceso formativo del docente y con ello incidir en la construcción de una educación que responda a la diversidad lingüística y cultural del contexto escolar en el que labora. Es decir, que el maestro otorgue un lugar equitativo a la lengua y cultura de los educandos frente a la cultura escolar y la lengua oficial (español). Para el análisis, partimos de concebir a la formación docente como un proceso individual que implica la reflexión de un sujeto sobre sus representaciones y comportamientos acerca del desempeño cotidiano de su quehacer profesional. Este proceso es permanente y continuo, y se da en diferentes tiempos y espacios. La formación no se circunscribe a las instituciones formadoras, siendo la misma práctica docente un espacio privilegiado de formación (Abraham, 1994; Davini, 1995; Liston y Zeichner, 1993; Mercado, 1994; Rockwell, 1989).

Una característica que distingue al Plan 1990² de otros programas de la UPN, es que el área terminal ofrece “...un espacio académico de tiempo completo para apoyar la formalización de una de sus propuestas pedagógicas con fines de titulación” (Salinas, 1993: 12). Es decir, al interior del *currículum* se abre un espacio de titulación con la finalidad de que el estudiante maestro al mismo tiempo que concluya sus estudios, se titule.

La línea Productos de Titulación se planteó, desde su proyecto, conocer y valorar si el propósito de formación docente se cumplía a través de la elaboración

.....

² Véase anexo. Mapa curricular de LEP Y LEPMI, Plan 1990.

de propuestas pedagógicas, por ser ésta la opción de titulación que se apoya al interior del *curriculum*³ de LEP y LEPMI'90.

La demanda de los docentes formadores en las reuniones regionales y nacionales, cuando se acercaba el egreso de la primera generación era, “cómo elaborar propuestas pedagógicas”, “qué apartados debía contener el trabajo de titulación”. Lo que se percibía y después se confirmó, es que el acento estaba puesto en la titulación y se dejaba de lado el proceso formativo. Por esta razón, la línea Productos de Titulación se propuso conocer cómo entendían estudiantes y asesores la propuesta pedagógica.

Si bien el estudio se acotó a la elaboración de propuestas pedagógicas en el área terminal (tres últimos semestres), el concebir a la formación como proceso nos llevó necesariamente a abordarlo en su conjunto, desde que los estudiantes maestros ingresan a la licenciatura. ¿Qué pasaba en los cursos del área básica? ¿Qué contenidos y estrategias aportaban los materiales de estudio para contribuir a hacer del maestro un sujeto reflexivo de su práctica? ¿Cómo apoyaba el asesor a los estudiantes maestros en la reflexión acerca de su experiencia docente?

De esta manera, la comprensión y explicación del proceso formativo requirió tomar en cuenta y contrastar los diferentes puntos de vista y las trayectorias profesionales de los actores que intervienen en él: estudiantes maestros, docentes formadores y diseñadores.

Como ya se había señalado, sólo se presenta una parte de la información, aquella que da cuenta de los perfiles de asesores y diseñadores, y de las percepciones que los propios actores manifestaron sobre cómo vivieron su proceso de formación al elaborar la propuesta pedagógica. En otros casos, son interpretaciones personales de los datos recabados. La información se obtuvo a través de

.....

³ Se entiende al *curriculum* de manera amplia, como un proceso vivo, lo que significa conocer cómo los actores de la puesta en práctica, entiéndase estudiantes y docentes, perciben, interpretan, recrean y negocian dicho *curriculum*, y valorar cómo influyen en la formación de los sujetos participantes su interacción y el contexto social en el que están inmersos.

documentos escritos, encuestas de opinión, observaciones y registro de sesiones grupales. Entre los escritos están: propuestas pedagógicas de los estudiantes, informes de evaluación y seguimiento de los asesores, así como proyectos y propuestas de los asesores para abatir el rezago de titulación y apoyar la elaboración de propuestas pedagógicas.

Para esta exposición se organizaron apartados de acuerdo con cada uno de los principales actores, en ellos se habla de las evidencias que pueden considerarse significativas para comprender las dificultades que se enfrentan en el proceso de formación y por consiguiente en la producción de propuestas pedagógicas. De este modo, la propuesta pedagógica se concibe como una expresión del proceso de formación del maestro, ya que se parte del supuesto de que a lo largo de sus estudios reflexiona sobre su experiencia docente, identifica y analiza problemas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes campos de conocimiento escolar (naturaleza, lo social, lengua, matemáticas) y construye alternativas para su solución.

Los estudiantes maestros

El perfil de ingreso que idealmente se había establecido en el Plan de Estudios no correspondía, en algunos aspectos claves, con la realidad de los estudiantes maestros. Por ejemplo, el documento dice, “El aspirante a las LEP y LEPMI’90 es un docente que:

[...] Presenta diferentes grados de dominio oral y escrito en lenguas indígenas y español” (SEP/UPN,1993).

El manejo de la escritura en lengua indígena es una de las competencias que la gran mayoría de los docentes no han desarrollado, lo cual representa un serio obstáculo para una educación bilingüe. Escribir las lenguas indígenas significaría, entre otros aspectos, revertir su estigmatización y colocarlas en un plano de equidad frente al español, como es el propósito actual de la política educativa.

En términos generales, es posible afirmar que los estudiantes maestros conciben a la propuesta pedagógica como el trabajo que los acredita para obtener el grado de licenciados, un trámite que es necesario cubrir. De ahí que su elaboración no se reconozca como una estrategia de formación, es decir, que en la construcción de la propuesta pedagógica se aprende a reflexionar, a identificar problemas, a analizarlos y a encontrar cómo resolverlos.

Esta limitación trae como consecuencia que el proceso se desdibuje, que el estudiante maestro pierda de vista cuáles son los propósitos y el sentido de la formación docente, y para qué elaborar una propuesta pedagógica.

Los asesores externaron en las reuniones regionales que las demandas de los estudiantes desde su ingreso eran conocer nuevos métodos y técnicas para la enseñanza, principalmente de la lecto-escritura. Estas expectativas se vieron frustradas durante el Área Básica, ya que en ella se analiza de manera amplia la práctica docente, desde los enfoques de cada una de las líneas de formación. La demanda estudiantil de métodos y técnicas volvió a surgir en el Área Terminal, principalmente en el Campo de Lengua, por ser una de las preocupaciones⁴ centrales de los maestros en el contexto indígena.

Se percibieron en los estudiantes actitudes de desinterés por concluir su propuesta pedagógica y los comentarios que hicieron –“estoy esperando la titulación masiva”–, mostraron que para ellos era solamente un requisito; por tanto, no se habían apropiado de lo que significa la propuesta pedagógica en su proceso formativo a lo largo del Área Terminal.

Estas ideas nos muestran concepciones distintas en cuanto a cómo entender el proceso de formación, que entran en contradicción con lo que el *currículum* de

.....

⁴ Una de las preocupaciones que enfatizan los maestros del medio indígena es la comprensión de la lectura, pero del español, ya que el recurso más empleado en la enseñanza es el libro de texto gratuito de las distintas asignaturas. La demanda de métodos y técnicas se relaciona con la necesidad real de enseñar a leer y escribir a niños que hablan un idioma distinto al español.

LEP y LEPMI'90 pretende promover; por ejemplo, la reflexión sistemática que, su-
puestamente, el estudiante realiza durante los tres semestres del Área Terminal.

La concepción de la formación docente en el Plan 1990 se ubica en la perspec-
tiva que Pérez Gómez (1992) denomina “enfoque reflexivo sobre la práctica”, el
cual se caracteriza por privilegiar la reflexión sistemática acerca de la experien-
cia del maestro, para recuperar los saberes construidos en ella. Dicha reflexión
le permite comprender las situaciones inciertas y desconocidas que enfrenta
cotidianamente, a las que tiene que responder en lo inmediato.

La reflexión se opone a lo que el modelo de “racionalidad técnica” ha promovi-
do en la “tradición”⁵ de formación docente que predomina en México. Este modelo
interiorizado en las conciencias de los maestros y en las prácticas de los docen-
tes formadores, se manifiesta no sólo en la UPN sino, en general, en las instituciones
responsables de la preparación de los educadores.

La idea básica del modelo de racionalidad técnica es que la práctica
profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante
la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponi-
ble, que procede de la investigación científica (Contreras, 1997: 64).

Esto, traducido a la profesión docente, se expresa en que el maestro es quien
aplica el conocimiento de los especialistas a la solución de problemas en el aula,
los que se resuelven, como dicen estudiantes y asesores, con el conocimiento de
“elementos teórico-metodológicos”.

Los trabajos de titulación que se revisaron, en general, evidenciaban limita-
ciones del proceso de formación, que desde nuestro punto de vista se expre-
saban en:

- Una escasa reflexión y cuestionamiento de la experiencia docente por el
propio estudiante maestro.

.....

⁵ En coincidencia con Davini se entiende como tradiciones “a configuraciones de pensamiento y de acción que,
construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorpora-
das a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”.

- La falta de un tratamiento particular a la problemática pedagógica que se deriva de la diversidad lingüística y cultural de los grupos escolares.
- Dificultades en el manejo de los referentes teórico-metodológicos para explicar el problema y fundamentar su estrategia.
- Diferentes formas de concebir y elaborar la propuesta pedagógica.
- Dificultades en la redacción (Jordá, 1997).

Pero demos la palabra a los estudiantes; en las siguientes líneas ellos refieren sus opiniones⁶ sobre las dificultades que enfrentan para la elaboración de la propuesta pedagógica:

No se cuenta con los materiales suficientes, pero **investigaré** para obtener los datos necesarios.

La dificultad al principio fue la **investigación**, porque a veces necesito libros para consultar los tipos de juegos y cantos y hay que conseguirlos.

Difícil la **investigación** en el tema (medio ambiente), debido al trabajo que realizamos en Misiones Culturales y pienso que también ha influido que tengamos que **investigar** en los otros tres campos para poder entregar anteproyectos.

Dificultad en el entendimiento de la **fundamentación teórica**.

La selección de **componentes teóricos** para el sustento de mi trabajo, muchas veces son muy amplias y el tiempo que se dedica a cada campo nos reduce a compenetrarnos más con el campo elegido, además de atender a nuestro grupo.

.....

⁶ Las opiniones de los estudiantes maestros se obtuvieron a través de una encuesta en unidades y subsedes de las tres regiones del país (Norte, Centro y Sur), entre 1996 y 1997. Participaron 296 estudiantes maestros; del total de encuestas se analizaron 174 (Jordá, 1999).

El objeto de estudio, en algunas citas de autores, al relacionarlo con el campo de la experiencia.

Faltan materiales para leer y fundamentar un buen trabajo con base en problemáticas de la **práctica docente**.

No logro entender claramente cómo se debe hacer la propuesta, sé que debo escribir mi **experiencia**, pero a veces lo que escribo no me satisface.

Por lo que se observa en estas afirmaciones, la propuesta pedagógica se concibe como algo lejano, ajeno a la experiencia docente cotidiana, su elaboración implica investigar, más que reflexionar sobre el trabajo. En la encuesta, al hablar de sus dificultades en la elaboración de la propuesta pedagógica, los estudiantes hacen evidente su preocupación por investigar y comprender la teoría, pocos aluden a la relación de la teoría con la práctica docente y son todavía menos los que mencionan la experiencia.

Estas imágenes sobre la propuesta pedagógica muestran que existe poca claridad en cuanto a qué es, y la pregunta obligada es cómo hemos contribuido asesores y diseñadores a generar esta enorme confusión. Por supuesto que en ella se hace presente la tradición asumida en el sistema educativo, las experiencias personales de formación profesional de asesores y diseñadores, quienes elaboraron tesis de grado y no propuestas pedagógicas; el *status* superior que en general se le da a la investigación frente a la docencia, lo que se manifiesta en los materiales de estudio y en la interacción de estudiantes y asesores (Jordá, 1999).

El enfoque reflexivo que proponen las licenciaturas es distinto a la práctica que tradicionalmente se ha llevado a cabo en otras instituciones formadoras de docentes a las que han concurrido los estudiantes maestros. La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), ha sido la instancia responsable de la preparación de los maestros del subsistema de educación indígena, ya fuera la normal básica antes, y hoy el bachillerato pedagógico (lo imparte en la actualidad el Centro de Actualización del Magisterio, CAM).

La evaluación de la línea Impacto Social proporcionó algunas evidencias con respecto al cambio de actitudes de los maestros y la revaloración de las lenguas indígenas al usarlas en ceremonias y diversos eventos (Salinas, 1996). Si bien la observación en las aulas muestra intentos de algunos maestros por usar el idioma indígena como lengua de alfabetización (Garton y Pratt, 1991; Pellicer, 1996), todavía persisten resistencias y dificultades de orden pedagógico, que impiden al docente pasar de la reflexión en la UPN a la acción en el salón de clases (Jordá, 2003).

El docente formador (asesor)

Un actor clave en el proceso formativo es el docente formador, como mediador del *currículum* prescrito, ya que él hace sus propias interpretaciones del programa de los cursos que imparte, toma decisiones sobre la selección de los contenidos y las estrategias que considera más apropiadas.

La formación de los asesores, como la de los estudiantes maestros, tampoco ha sido una acción previa a la puesta en práctica de las licenciaturas de la UPN. Así como en cada etapa histórica los responsables del diseño y operación de la educación indígena han dejado en manos de los maestros la responsabilidad de adecuar los programas escolares a la diversidad lingüística y cultural de los alumnos que atienden, de la misma manera se pretende que los docentes formadores, por su propia cuenta, conozcan la práctica docente de los contextos indígenas y cuenten con los elementos suficientes para promover en los estudiantes maestros procesos de reflexión que conduzcan al cambio.

La línea Productos de Titulación, en su segunda etapa, informa de los perfiles académicos de quienes eran en ese tiempo (1996-1997) los docentes formadores.

Los perfiles que se presentan en el siguiente cuadro, señalan que 59% de los asesores contaban con estudios de normal, lo que supone que más de la mitad de ellos tenían un conocimiento general de la problemática pedagógica del traba-

jo docente, pero que era muy limitado (13%) en lo que se refiere a conocer las características y condiciones de la práctica docente en contextos lingüística y culturalmente distintos a los urbanos, como son los indígenas. Esta situación era reconocida por los docentes formadores en sus informes:

Todos los asesores mencionados carecen de orientación y conocimiento de la problemática de la educación indígena. Lo anterior limita su participación en el tratamiento o propuestas de solución en este campo.

En un programa para abatir el rezago de titulación se reconoce como causa de éste:

Desconocimiento por parte del asesor del contexto sociocultural y lingüístico de las comunidades indígenas (Jordá, 1999).

En cambio, 41% carecía de una formación pedagógica al haber realizado estudios universitarios, en algunos casos sumamente alejados del campo educativo; por ejemplo: licenciaturas en Economía, Contaduría, Química, Relaciones Internacionales, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Minas y Metalurgia, Medicina.

Sin embargo, 28% de los universitarios habían cursado maestrías relacionadas con educación, quizá en su afán de superar las dificultades que enfrentaban.

Formación académica de asesores	
<i>Estudios</i>	%
Normal básica escolarizada (preescolar y primaria)	46
Normal básica semiescolarizada (DGCMPM) ⁷	13
Estudios universitarios (con posgrado en educación, 28%)	41
Total	100

Fuente: Jordá, 1999.

.....

⁷ Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

El estudio de la línea Productos de Titulación, incluyó algunas observaciones y registros de aula de sesiones grupales en subcentros y unidades UPN,⁸ lo que nos permitió acercarnos a la práctica de formación en la realidad concreta de las aulas.

Aunque el Plan de Estudios de estas licenciaturas promueve el mencionado “enfoque reflexivo sobre la práctica”, la ausencia de una preparación previa de los asesores en esta perspectiva del campo de formación de maestros hace a sus acciones más intuitivas que reflexionadas. Hubo sesiones grupales en las que se observó una tendencia a reproducir ciertas prácticas que han sido comunes en anteriores instituciones formadoras de maestros bilingües, por ejemplo: la exposición oral de un tema por parte del asesor; la elaboración de síntesis de lecturas (fichas de trabajo) de la antología del curso y/o su exposición por equipo (Calvo y Donadieu, 1992). Por tanto, la reflexión sobre la experiencia docente estaba ausente.

Del mismo modo que para los estudiantes maestros cuestionar su trabajo es una tarea difícil, que por lo general evaden, ocurre con un buen número de asesores, quienes atribuyen, en gran medida, las dificultades a los estudiantes, sin preguntarse qué estrategias han empleado para resolverlas.

La mitad de los asesores encuestados ubicaron en los estudiantes las dificultades en las sesiones grupales y apuntaban insistentemente los obstáculos académicos que enfrentan y las actitudes negativas frente al estudio.

Los maestros se han formado bajo un sistema individualista, carente de unidad en el estudio y el trabajo, por eso cuando llegan a la licenciatura sólo les preocupa el avance personal y no el de los demás; como resultado hay mínimas titulaciones.

.....

⁸ La modalidad de estudio de las LEP y LEPMI'90 es semiescolarizada, se desarrolla a través de un paquete didáctico (guía de trabajo y antología) en tres situaciones de aprendizaje: trabajo individual, sesiones grupales y taller integrador. Las sesiones grupales se realizan cada ocho o 15 días, dependiendo de la organización de cada unidad o subcentro. La definición del horario y calendario depende, en gran medida, de las condiciones geográficas, laborales y económicas de los estudiantes maestros.

Se han convertido (sesiones grupales) en revisiones temáticas de aspectos y contenidos que debieron haberse revisado en semestres anteriores, cuyo dominio por parte del alumno está en entredicho, lo cual se hace evidente en el momento de intentar elaborar la propuesta pedagógica.

Los escritos (avances de propuesta pedagógica) en su contenido son pobres, falta una construcción lógica y no tienen relación con la práctica docente.

Algunos (estudiantes) no trabajan; no registran avances sino hasta el final y no aprovechan las aportaciones grupales.

Dificultad (de los estudiantes) para explicar su quehacer cotidiano y fundamentarlo teóricamente.

“Misma explicación, distinta interpretación”, esta es una situación que se ha notado no sólo en la construcción de la propuesta pedagógica sino aun en los cursos del área básica. Esto es consecuencia de la diferencia que existe entre los estudiantes en relación a los estudios previos a la licenciatura y al mayor o menor tiempo de experiencia docente, entre otras.

El hábito de la lectura es poco y eso dificulta socializar el conocimiento en el aula. No pueden armar adecuadamente un marco teórico (Jordá, 1999).

Si los asesores no reciben una preparación antes de ingresar a la UPN, ¿cómo aprenden a ser docentes? Es posible afirmar que el espacio más relevante de formación es la práctica misma; el asesor, al igual que maestro de educación básica, aprende el ser y hacer docentes en la interacción cotidiana con los estudiantes (Davini, 1995). De este modo, el proceso de construcción del Plan 1990, como todo proceso histórico, ha sido dinámico, contradictorio y altamente formativo para quienes hemos participado en él. Hemos aprendido que la reflexión

sobre la experiencia docente, en lo individual como en colectivo, es condición necesaria para identificar problemas, analizarlos y proponerles alternativas de solución; es decir, la transformación de la práctica requiere de la reconstrucción de la experiencia docente.

El conocimiento de la realidad de las escuelas indígenas, por parte de los docentes formadores, es otra vertiente fundamental para favorecer la reflexión. La práctica docente en contextos indígenas comparte problemas pedagógicos con la de otros contextos, sin embargo, existen situaciones particulares que la hacen diferente y que se vinculan con las características lingüísticas, culturales e identitarias de estos pueblos. También es relevante en el proceso de formación la condición histórica de desigualdad social, económica y política que viven los pueblos indígenas y que se expresa, muchas veces de forma inconsciente, en actitudes discriminatorias y de estigmatización, tanto entre estudiantes como entre asesores, sean indígenas o no. De la misma manera ocurre en las escuelas de preescolar y primaria, donde los prejuicios se hacen evidentes en las formas como los maestros usan las lenguas indígenas y en las funciones que les dan.

Diseñadores de los materiales de estudio

En la primera etapa de la línea Productos de Titulación se contrastaron la formación y la experiencia profesionales de los diseñadores con las concepciones de formación docente que subyacen en los materiales de estudio.

Una expresión de la “perspectiva técnica” que se observa en las primeras ediciones de los paquetes didácticos es la inclusión de una carga importante de textos teóricos, lo que puede significar que el peso más importante para que el maestro encuentre alternativas a los problemas que enfrenta, es a través de la revisión teórica.

La mayoría de los elaboradores cursaron estudios universitarios (65%) y el resto provenía de las normales (35%), 75% contaba con estudios de posgrado. Al igual que los asesores, la mayoría de los diseñadores tenían un limitado conoci-

miento del campo de la educación indígena; una tercera parte de ellos contaba con experiencia en el diseño curricular.

La diversidad de formaciones académicas y experiencias profesionales dieron por resultado materiales de estudio con perspectivas distintas, en cuanto al tipo de estrategias didácticas empleadas para propiciar o no la reflexión del estudiante maestro sobre la experiencia, así como para establecer con claridad y precisión una noción y metodología de propuesta pedagógica (Jordá, 2000).

En la multicitada encuesta, los estudiantes vierten su opinión acerca de las ausencias en los materiales de estudio:

No se cuenta con libros o antologías para documentarse. Que cada campo tenga una **bibliografía adecuada al problema planteado**, para que al alumno le sea más fácil estructurar su propuesta.

Los materiales para la **fundamentación teórica de mi problemática son escasos** y se me dificulta adquirir información sobre el objeto de estudio.

No hay suficiente material para abordar **temas de preescolar**, son muy limitados; no puedo ir a bibliotecas porque trabajo en una comunidad lejana.

Contiene **poco material respecto** al tema que se aborda (**educación sexual para padres**).

Estas observaciones son reafirmadas por los asesores cuando apuntan:

Los materiales **no abordan la lectoescritura en lengua indígena**.

Dificultad para **conseguir bibliografía adecuada** que conjugue elementos culturales, sociales, etcétera, con el ámbito de la educación indígena.

Otro punto que puede darnos pistas en esta interpretación, es el poco significado que tiene la guía de trabajo, principalmente para los estudiantes, debido a

que en ninguna de sus respuestas la nombraron, siempre se referían a las antologías. De igual manera ocurre con los docentes: sólo dos asesores de 53 hicieron mención explícita a la guía; casi siempre hablan de antologías o de lecturas.

En la **guía** del campo de la naturaleza no se especifican criterios para la elaboración de la propuesta.

No clarifican debidamente cómo los aspectos que organizan deben ser retomados o aprovechados para el proceso de construcción de la propuesta. Especialmente la **guía** puede hacer señalamientos de que los productos de autoestudio y sesión grupal tienen un valor en ese proceso constructivo.

A la generación que egresa el año que entra le hacen falta las **antologías** para tener mayor información y no se sientan con la preocupación de la falta de elementos que le sirven para conformar su propuesta pedagógica.

Las **lecturas** del primer curso se enfocan a primaria.

De esto se desprende una interrogante: ¿por qué aunque se tengan los materiales de estudio de los campos de conocimiento –naturaleza, lo social, lengua y matemáticas–, elaborados *ex profeso* para contribuir al proceso formativo y por ende a la construcción de la propuesta pedagógica, son considerados insuficientes?

En cierta medida, la respuesta se encuentra en los señalamientos que hacen más de la tercera parte los asesores (34%), al considerar como las mayores dificultades de los materiales de estudio, a sus contenidos y a las limitaciones que presentan en la estructura y metodología de la propuesta pedagógica. Se ilustran sus opiniones:

Lecturas muy extensas, y cuando se tiene que trabajar con la propuesta, el tiempo es reducido. En el campo de lo social, en 6º, algunas lecturas ya no son actuales.

Poca claridad en los procesos de construcción.

Existe cierta confusión, ya que los campos son diferentes en cuanto a la estructura de la propuesta pedagógica.

El enfoque teórico-metodológico de la línea (metodología de la investigación) no posibilita concretar hacia la elaboración de la propuesta pedagógica; no proporciona los suficientes elementos para la reflexión sobre la práctica docente, para la identificación de problemas, etcétera.

Al iniciar el semestre no hay antologías, cuando llegan está muy avanzado el semestre. En el área terminal los contenidos son extensos, no es posible aborarlos totalmente. En ocasiones ni el asesor tiene los materiales.

No está claro qué es una propuesta, ya que en ocasiones difieren en algunos puntos con respecto a lo que es una propuesta (Jordá, 1999).

Las opiniones anotadas hasta este momento fueron las obtenidas entre 1996 y 1997; en los años posteriores, el equipo diseñador realizó diferentes actividades –seminarios, talleres regionales o por Unidad, reuniones nacionales– con la finalidad de aclarar dudas y establecer acuerdos en torno a cómo trabajar la propuesta pedagógica vista como estrategia de formación, sin soslayar que el proceso de reflexión se iniciaba al ingresar a la UPN con el curso propedéutico y los cursos del Área Básica.

Contexto institucional

Se considera pertinente enfatizar la necesidad de documentar y analizar los procesos formativos desde una visión holística, que tome en cuenta a los propios actores y al contexto en que se encuentran inmersos, ya que el contexto institucional de cada lugar de trabajo, unidad o subsele, le imprime su particularidad.

Es en este sentido que se apunta el contexto institucional, entendido como el marco en el que se lleva a cabo el proceso de formación y que se constituye en un factor que, en parte, determina el proceso formativo. La información que se presenta a continuación pertenece al estudio que se elaboró en 1996, sin embargo, poco han variado las condiciones materiales. Salvo algunos subcentros, de los que se tiene conocimiento que han emprendido una lucha por la construcción de su edificio (por ejemplo, Chilapa, Tlapa, El Rincón, del estado de Guerrero), las condiciones siguen siendo las mismas o han empeorado.

Situación laboral de los asesores. La mayoría de los asesores que atienden LEP y LEPMI'90 son contratados por cuatro horas y hasta un máximo de 12. Las plazas de base de tiempo completo y medio tiempo son escasas, sobre todo en las regiones Centro y Sur, donde se atiende a la mayoría de la población estudiantil.

Los asesores padecen sobrecargas excesivas, al tener que atender varios cursos de distintos semestres y de diferentes líneas de formación o campos de conocimiento escolar del Plan 1990. En ocasiones trabajan también con el Plan de Estudios 1994.

Situación de subcentros/unidades. Los subcentros son el espacio académico que sostiene, en gran medida, el desarrollo de LEP y LEPMI'90, más que las unidades: de un total de 73 centros de estudio (Salinas, 1996) donde se imparten las licenciaturas, 43 corresponden a subcentros, es decir, 59%.

Las condiciones materiales en que operan los subcentros son paupérrimas: ya que no cuentan con edificio propio, se instalan en edificios prestados de escuelas públicas o privadas, secundarias o preparatorias. Hay casos de subcentros que atienden una numerosa población estudiantil que supera con creces la que es atendida por la unidad de la que depende, dentro de este tipo están las dos unidades del estado de Chiapas: Tuxtla Gutiérrez y Tapachula. De la unidad de Tuxtla Gutiérrez egresaron, de la primera generación, 37 maestros y de su sub-sede San Cristóbal de las Casas, 131.

En la Unidad de Tapachula el egreso fue de ocho maestros y de la subsede Motozintla, 40 (Velasco,1995).

Si nos referimos concretamente a la titulación en los subcentros, encontramos que de 85 titulados a nivel nacional, 69 corresponden a las subsedes, es decir 81.1% (Jordá, 2000).

De la información presentada se desprende, por un lado, que tanto las condiciones materiales de las subsedes como las condiciones laborales de los asesores tienen un impacto en los resultados de la formación docente y, como parte de ella, en la titulación. Tan es así, que hay ejemplos, como los de Oaxaca con sus cuatro subsedes y la subsede Ometepec de Acapulco, que tienen tan deplorables condiciones laborales y materiales, que no cuentan con titulados.

Por otro lado, se aprecia a través del 81% de titulación que el peso de la operación de las licenciaturas se lleva a cabo en los subcentros, de ahí la importancia de atender su infraestructura y la situación laboral de los asesores (Jordá, 2000).

Las opiniones hasta aquí vertidas muestran, por un lado, la distancia que existe entre la propuesta curricular y las diversas interpretaciones que los actores hacen de ella; por otro lado, se hace evidente que la mayoría de los diseñadores desconocían quiénes son los sujetos maestros a quienes estaba dirigida y las realidades educativas que se pretendían atender. Asimismo, la limitada formación académica de los estudiantes maestros y el desconocimiento que los asesores tenían del enfoque de formación docente y de la educación indígena, han hecho aún más complejo el proceso formativo.

Los magros resultados obtenidos son una señal de alarma, que exige realizar investigación para conocer, previamente al diseño curricular, el ámbito educativo en el que se pretende intervenir e instalar procesos de evaluación permanente que permitan aprender de ellos y mejorar la oferta educativa. A través de la investigación se reconoció que las propuestas de formación no pueden ser homogéneas ante la diversidad de características lingüísticas, culturales, condiciones institucionales y de contextos políticos en que se lleva a cabo la práctica de formación de maestros, así como el trabajo docente mismo que se aspira mejorar.

Sin embargo, habría que destacar los aprendizajes que esta experiencia nos ha aportado a quienes participamos en ella: el conocimiento tanto de la formación docente como de contextos educativos indígenas; la constitución de colegiados en centros de trabajo de la UPN, que a pesar de las adversas condiciones laborales han mostrado su compromiso, al dedicar esfuerzo y tiempo sin ser remunerados.

Las reuniones nacionales de LEP y LEPMI'90 representaron, para la planta docente de todo el país, una oportunidad de crecimiento académico mediante el intercambio de experiencias y el debate de las distintas posiciones y problemáticas de la formación docente, las que se tradujeron en propuestas concretas para superar obstáculos en el "taller integrador": la elaboración de propuestas pedagógicas y el rezago de titulación, entre otros.

Bibliografía

- Abraham Nazif, Mirta L. (1994), *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*, México, UPN (Educación).
- Calvo, Beatriz y Laura Donadieu (1992), *¿Educación indígena bilingüe bicultural?*, México, CIESAS.
- Contreras, J. (1997), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- Davini, Ma. Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación).
- Garton, Alison y Chris Pratt (1991), *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Madrid, Paidós/MEC.
- Jordá Hernández, Jani (1999), *Estudio de la Línea Productos de Titulación. Segunda etapa. Proyecto de evaluación y seguimiento de las LEP y LEPMI'90*, México, UPN (mimeo).
- (2000), *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en LEP y LEPMI'90*. México, UPN.
- (2003), *Ser maestro bilingüe: lengua e identidad*, México, UPN/Miguel Ángel Porrúa.

- Liston, D. P. y K. M. Zeichner (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Madrid, Paideia/Morata.
- Mercado, Ruth (s/f), "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", en *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico II*, México, Cinvestav-IPN (Documentos DIE, 33B).
- Pellicer, Alejandra (1996), "Alfabetización en lengua indígena o lengua indígena para alfabetizar", en *Revista Básica*, núm. 9, enero-febrero, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Pérez Gómez, Ángel (1992), "La función y formación del profesor(a) en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en José Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1989), *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, DIE-Cinvestav-IPN.
- Salinas Sánchez, Gisela V. (1996), "Línea Impacto Social", en *Proyecto de evaluación y seguimiento de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena, Plan 1990*, México, UPN (síntesis de los estudios realizados).
- SEP/UPN (1993), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990*, México.
- Velasco, Saúl (1995), *Informe de la Línea Seguimiento de Matrícula, Proyecto de Evaluación y Seguimiento de LEP y LEPMI'90*, UPN, México, 1995.

Documentos

- Jordá Hernández, Jani (1997), "Avances de la Línea Productos de Titulación", en *Evaluación y seguimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90). Segunda etapa*, febrero, México, UPN.
- (1995), "Sistematización de la información recibida de unidades y subsedes UPN. VIII Reunión Nacional de LEP y LEPMI'90", México, UPN.
- Salinas Sánchez, Gisela V. (1993), *La propuesta pedagógica en LEP y LEPMI'90*, México, UPN.

Anexo

**Mapa curricular de las Licenciaturas en Educación
Primaria y en Educación Preescolar para el Medio
Indígena, Plan 1990**

Curso propedéutico

Carreras 164 y 165

Área básica				
SEMESTRE	LÍNEA PSICOPEDAGÓGICA	LÍNEA SOCIO-HISTÓRICA	LÍNEA ANTROPOLÓGICO-LINGÜÍSTICA	LÍNEA METODOLÓGICA
1°	Análisis de la Práctica Docente 1800	Sociedad y Educación 1801	Cultura y Educación 1802	Metodología de la Investigación I 1803
2°	Grupo Escolar 1804	Historia, Sociedad y Educación I 1805	La Cuestión Étnico-Nacional en la Escuela y la Comunidad 1806	Metodología de la Investigación II 1807
3°	Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar 1808	Historia, Sociedad y Educación II 1809	Lenguas, Grupos Étnicos y Sociedad Nacional 1810	Metodología de la Investigación III 1811
4°	Práctica Docente y Acción Curricular 1812	Historia, Sociedad y Educación III 1813	Relaciones Interétnicas y Educación Indígena 1814	Metodología de la Investigación IV 1815
5°	Criterios para Propiciar Aprendizajes Significativos en el Aula 1816	Organización de Actividades para el Aprendizaje 1817	Identidad Étnica y Educación Indígena 1818	Metodología de la Investigación V 1819

Área terminal

Área terminal				
	CAMPO LA NATURALEZA	CAMPO LO SOCIAL	CAMPO LA LENGUA	CAMPO LA MATEMÁTICA
6°	Introducción al Campo de Conocimiento de la Naturaleza 1820	El Campo de lo Social y la Educación Indígena I 1821	Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita I 1823	Matemáticas y Educación Indígena I 1822
7°	El Desarrollo de Estrategias Didácticas para el Campo de Conocimiento de la Naturaleza 1826	El Campo de lo Social y la Educación Indígena II 1827	Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita II 1828	Matemáticas y Educación Indígena II 1829
8°	Tendencias de Enseñanza en el Campo de Conocimiento de la Naturaleza 1832	El Campo de lo Social y la Educación Indígena III 1833	Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita III 1834	Matemáticas y Educación Indígena III 1835

Un acercamiento a la práctica de formación de maestros para una enseñanza bilingüe en contextos indígenas⁹

El anterior documento se refirió a los resultados de la evaluación de las LEP y LEPMI'90, bajo la mirada de una integrante del equipo que coordinó dicho proceso en el nivel nacional. En el siguiente escrito se expone lo que ocurre en la realidad de un subcentro de la Costa Chica de Guerrero.

En esta ponencia se expone la experiencia, desde la óptica de asesora y del trabajo desarrollado con los estudiantes maestros en un campo de conocimiento escolar específico: el de la lengua. Lo anterior se realizó en un subcentro de la UPN en la región Costa Chica del estado de Guerrero. Esta información revela que algunas de las características y situaciones que el proyecto de evaluación sacó a la luz, son semejantes en unidades y subsedes UPN de otras entidades federativas.

Hoy en día, el subsistema de educación indígena que atiende a la población infantil de estos pueblos, tiene asignada la tarea de desarrollar una educación intercultural bilingüe en los siguientes términos:

Se entenderá por educación intercultural 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 a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

.....

⁹ Este escrito es una recuperación de la ponencia presentada en el coloquio *Formación de maestros y enseñanza del lenguaje escrito*, febrero, Acapulco, Gro., PRONALEES/UPN, 2003.

Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra (DGEI-SEP, 1999: 11-12).

Las implicaciones pedagógicas, lingüísticas, culturales, de identidad y políticas, de lo que significa instrumentar en la práctica una educación con estas características y, en particular, enseñar la lengua escrita de dos idiomas en condiciones de asimetría (el indígena estigmatizado y el español de prestigio), hace de esta tarea un enorme y complejo reto que, hasta ahora, ha sido depositada en un maestro no preparado para enfrentarla.

Si bien el maestro es un sujeto clave en el proceso educativo, como mediador entre la propuesta educativa oficial y los alumnos, no es el único responsable en el logro de concretar una educación intercultural bilingüe. Al parecer, las políticas de formación docente para este sector de la población, adoptadas en el siglo XX, respondieron más a coyunturas políticas que al conocimiento de sus necesidades educativas y al interés gubernamental por ofrecer una educación de calidad a los pueblos indígenas.

Por tanto, los saldos negativos obtenidos en la escuela indígena descansan, en parte, en la precaria preparación que han tenido los docentes bilingües.

El proceso de formación que han vivido los docentes bilingües es un ejemplo de inequidad, precariedad y negación de su lengua y cultura. Esta historia de escolarización está marcada, en muchos casos, por una alfabetización en español que ha ignorado su lengua materna. Asimismo, las prácticas pedagógicas mecánicas, a través de las cuales se han introducido a la lengua escrita, han dejado efectos perdurables que pueden observarse en los estudiantes maestros de la UPN, en cuanto a las dificultades para comprender la lectura y expresar las ideas y experiencias propias por escrito. Esto es entendible cuando se revisa el proceso en que han sido formados, durante él han aprendido, principalmente, a reproducir las ideas de otros. Estas características de escolarización también inciden en la conformación de una baja autoestima y pueden generar el rechazo a su identidad cultural.

Es importante resaltar que la formación de maestros no está desligada del proceso histórico de discriminación y subordinación que los pueblos indígenas han vivido frente a la sociedad nacional, de ahí la relevancia que tiene abordar en las instituciones formadoras el aspecto de la identidad individual y social de los docentes.

Cabe aclarar que las limitaciones en la lectura y la escritura no son privativas de los maestros bilingües, quizá en algunos de ellos se agudizan, dependiendo de su historia personal, pero en general, desde la escuela básica hasta la superior, no nos formaron como escritores, en el sentido amplio que Cassany le da al escribir: “ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que entiendan otras personas” (2002: 13). Si las actividades cotidianas de la vida moderna demandan saber comunicarse por escrito, la complejidad aumenta para los estudiantes maestros cuando es una exigencia académica.

Los programas hasta ahora instrumentados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la atención de la infancia indígena: *bilingüe bicultural* (1979) e *intercultural bilingüe* (1999), no han formado profesionalmente a los maestros *antes de que inicien su ejercicio docente* (Aguirre, 1976; Arnaut, 1996; Ezpeleta y Weiss, 1994; Guzik, 1986; Jordá, 2003).

Además de la ausencia de una preparación previa, hay que agregar, entre otros factores, las características lingüísticas de quienes ingresan al magisterio bilingüe que, en el mejor de los casos, comprenden y hablan las dos lenguas, pero no es así en el nivel escrito, porque leen y escriben con limitaciones el español, producto de su precaria escolarización (Varese, 1983; Guzik, 1986). La mayoría de los maestros desconoce la lengua escrita del idioma indígena.

Un posible indicador cuantitativo de los resultados de esta improvisación puede apreciarse en la eficiencia terminal de la educación primaria, si comparamos entre el nivel nacional de escuelas generales de 87.9% y el de las bilingües de 75%, la diferencia es de 12.9%. Pero donde se hace mayor la distancia, por ejemplo, es en el estado de Guerrero, cuyas cifras van de 82.1% de las primarias generales a 65.1% de las de educación indígena. Es decir, está 22.8% por debajo del por-

centaje nacional (DGEI-SEP, 2001). La información estadística en sí misma revela de manera insuficiente esta realidad educativa, por lo que su conocimiento es una tarea urgente.

La investigación y el trabajo desarrollado en las escuelas de un municipio indígena de la Costa Chica de Guerrero (Jordá, 2003), así como las diferentes experiencias de trabajo con asesores y estudiantes, en particular en esta región, me ha permitido un acercamiento inicial a la problemática que encierra la enseñanza de la lengua escrita bilingüe en dos planos: el primero, en el ejercicio docente cotidiano, y el segundo, en la práctica de formación de maestros bilingües.

Quiénes son los estudiantes maestros en el subcentro UPN de la Costa Chica de Guerrero

Nos parece que para intervenir en un proceso formativo como lo es el espacio de la UPN, se requiere, en un primer momento, conocer a los estudiantes maestros y su contexto de trabajo. Más aún, en estas licenciaturas cuyo diseño, en particular en el Campo de la Lengua, no se sustentó con el conocimiento de la diversidad de situaciones sociolingüísticas que los estudiantes maestros enfrentan en la enseñanza de la lengua escrita en dos lenguas, así como de las características lingüísticas de estos docentes.

A continuación se presentan datos proporcionados por estudiantes maestros de la generación 1998-2003 del subcentro. La información muestra las características lingüísticas individuales y la condición sociolingüística de las comunidades en las que trabajan, mismas que se relacionan con algunas de las dificultades que enfrentan en la enseñanza de la lengua escrita. Asimismo, representan aspectos clave que el proceso de formación en la licenciatura requiere atender para apoyar al docente en el cambio de su práctica.

La encuesta¹⁰ aplicada al inicio del curso del Campo de la Lengua del sexto semestre, arrojó como resultado (cuadro 1) que más de la mitad de los estudiantes maestros no llegaban a los 30 años de edad. La mayoría son mujeres, lo que muestra una tendencia paulatina de aumento de la población femenina en el magisterio bilingüe. Estos datos se compararon con información registrada¹¹ en 1997 en dos zonas escolares de región amuzga, donde el género masculino sumaba 52% y el femenino 47%.

Cuadro 1. Datos generales de estudiantes maestros generación 1998-2003			
<i>Edad (promedio) 30 años</i>	<i>Género</i>	<i>Años de servicio 7.5 (prom.)</i>	<i>Nivel educativo</i>
20-29= 55%	60% femenino	6 m = 1%	74% primaria
30-39= 38%	40% masculino	1-5 = 49%	26% preescolar
40-49= 7%		6-10 = 24%	
		11-15 = 17%	
		16-20 = 7%	
		21-23 = 2%	
Totales 100 %	100 %	100%	100 %

Fuente: Jordá, 2001-2003.

Los años de servicio en este caso están en los extremos: de seis meses a 23 años, por ello el promedio no llega a una década. Quienes contaban con tres años

.....

¹⁰Del total de 120 estudiantes que constituían los dos grupos de sexto semestre, la contestaron 100. En la encuesta se recabaron las apreciaciones de los maestros, mismas que se modificaron a lo largo de tres semestres de trabajo. Por ejemplo, la pregunta referida a las habilidades en la lengua indígena parece que fue poco clara o por alguna razón hubo temor de contestarla. Sin embargo, más adelante se constató que las respuestas que dieron algunos estudiantes sobre el dominio de las habilidades en la lengua escrita indígena no fueron veraces. Otro ejemplo fue que, en ocasiones, la percepción de las características sociolingüísticas de las comunidades no corresponden con la realidad (Jordá, 2001-2003).

¹¹Encuesta aplicada a 162 maestros de dos zonas escolares de la región amuzga de Guerrero, en el marco del curso de actualización "Reflexiones y acciones para una educación intercultural" (Jordá, 1997).

y menos de experiencia suman 32%, un poco más de la tercera parte. Pero estas frías cifras pueden revelarnos otras situaciones, que conocimos a través de la relación con los maestros.

La primera situación se refiere a que los estudiantes maestros que contaban con tres años de servicio al momento de aplicarse la encuesta, tenían y tienen condición laboral de “becados”, porque las autoridades educativas han determinado que, si los aspirantes al magisterio bilingüe quieren obtener su plaza base, es un requisito inscribirse en la UPN y culminar su licenciatura. Esta disposición se estableció a partir de 1997, ya que antes se obtenía la plaza base aunque no continuaran sus estudios.

Una segunda situación que se presenta a menudo es el ingreso a la UPN de personas que no están frente a grupo, como las que tenían seis meses o dos años en el servicio y ya se encontraban cursando el sexto semestre. Es posible que estas condiciones aporten algunos elementos explicativos para entender las actitudes de indiferencia y apatía de una buena parte de los estudiantes maestros durante su proceso formativo en la UPN, pues quizá su interés en cursar una licenciatura esté más relacionado con una necesidad económica que con su intención de superarse profesionalmente.

El hecho de que se admita en este subcentro a los estudiantes maestros aun sin contar con el perfil adecuado, muestra la complejidad de los procesos formativos y que, además de su carácter eminentemente académico, están implicados en ellos aspectos políticos que muchas veces desvirtúan los propósitos y el sentido de la propuesta curricular.

La comparación entre los niveles educativos indica que las maestras de preescolar son una tercera parte de la población estudiantil, lo que hace evidente la realidad de las zonas escolares indígenas, en las que la cobertura en preescolar se encuentra muy por debajo de la primaria. Habría que agregar que las educadoras del subsistema han estado un tanto olvidadas por la DGEI, en cuanto a actualización y producción de materiales de apoyo, inclusive nuestra licenciatura sólo toca tangencialmente en algunos cursos la especificidad del nivel preescolar.

El cuadro 2 refiere las características lingüísticas de los estudiantes maestros; se aprecia que 87% tiene como lengua materna una indígena: amuzgo, mixteco, tlapaneco y náhuatl, predominando el primero; 13% es hispanohablante y 4% no habla la lengua indígena y dice sólo comprenderla. De las habilidades desarrolladas en lengua indígena, los que dicen contar con las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer y escribir) son una cuarta parte y 4% sólo ha desarrollado una habilidad: la comprensión. En lo que se refiere a la lectura y a la escritura se observa que 39% dice sólo leer y 25% sólo escribir.

Como es obvio, estas características lingüísticas de los docentes inciden en la dificultad de desarrollar la escritura de dos lenguas y refuerza el predominio del español y el gradual desplazamiento de la lengua indígena, con los consabidos prejuicios hacia ésta, situación contraria a la prescripción normativa.

Cuadro 2. Características lingüísticas de estudiantes maestros de la generación 1998-2003					
<i>Lengua materna</i>		<i>Segunda lengua</i>		<i>Habilidades en lengua indígena</i>	
Amuzgo	43%	Amuzgo	10%	Comprender, hablar, leer y escribir	25%
Mixteco	33%	Mixteco	2%	Comprender, hablar y leer	39%
Tlapaneco	9%	Tlapaneco	0%	Comprender, hablar y escribir	25%
Español	13%	Español	87%	Comprender y hablar	7%
Náhuatl	2%	Náhuatl	0%	Comprender	4%
No contestó	0%	NC	1%		
Total	100%		100%		100%

Fuente: Jordá, 2001-2003.

Como lo muestra el cuadro 3, el área de influencia del subcentro que se está analizando abarca 10 municipios, algunos de los cuales debieran ser atendidos por otros subcentros de la región.

Las lenguas de las comunidades donde laboran los maestros en su mayoría son indígenas, el amuzgo es la lengua de un poco más de la mitad de ellas,

aunque hay que destacar que 8% son hispanohablantes y están atendidas por maestros bilingües. Una ventaja que se observa en los datos es que hay un alto porcentaje (97%) de compatibilidad entre la lengua de la comunidad y la del maestro, ya sean hablantes nativos o que han aprendido como segunda lengua la indígena. En regiones indígenas de otros estados de la República, como la chinanteca de Oaxaca, existe un elevado número de maestros que están fuera de su área lingüística.

Cuadro 3. Contextos comunitarios en los que trabajan los maestros de la generación 1998-2003				
<i>Municipios donde laboran maestros</i>		<i>Lenguas de las comunidades</i>		<i>Compatibilidad lengua comunidad y maestro</i>
Ometepec	26%	Amuzgo	51%	Sí, 97%
Xochistlahuaca	25%	Mixteco	32%	No, 3%
San Luis Acatlán	22%	Tlapaneco	8%	Total 100%
Tlacoachistlahuaca	15%	Español	8%	
Metlatónoc	5%	Náhuatl	1%	
Malinaltepec	2%	Total	100%	
Ayutla	1%			
Azoyú	1%			
Igualapa	1%			
Marquelia	1%			
No contestó	1%			
Total	100%			

Fuente: Jordá, 2001-2003.

Si nos remitimos al uso y las funciones que cumplen las lenguas en la escuela, en un diagnóstico posterior elaborado por los estudiantes maestros, 69% reconoce que el español es la lengua que emplean con mayor frecuencia, mientras 8% señala que el amuzgo es usado con más frecuencia que el español.

A través de los escritos de los estudiantes maestros y en observaciones de aula realizadas en la región amuzga, se confirma lo que Alejandra Pellicer (1996) y otros investigadores (Ezpeleta y Weis, 1994) sostienen: que las lenguas indígenas sólo cumplen la función de lengua de instrucción; es decir, se les emplea como puente para que los alumnos comprendan las actividades que tienen que realizar preferentemente con los libros de texto. De ahí que entre las principales preocupaciones que los estudiantes maestros plantean, desde que inician sus estudios, está “que los alumnos no comprenden la lectura”, situación que también ellos, como estudiantes, enfrentan.

Los propósitos y la práctica de formación docente

La formación docente se considera como un proceso que se desarrolla en distintos tiempos y espacios y a través del cual se adquiere una forma de reflexionar y actuar en la profesión docente; es decir, tiene relación con el desarrollo personal y a la vez requiere de mediaciones que lo posibiliten. Los mediadores que intervienen en el proceso formativo del caso que nos ocupa, pueden ser los asesores, el grupo de compañeros y las guías y antologías (Ferry, 1997).

Los propósitos de formación del Plan 1990 a lo largo del área terminal (tres últimos semestres), pretenden que los estudiantes maestros lleven a cabo una reflexión crítica y sistemática de su trabajo docente (Davini, 1995). Esto puede inducirlos, en primer lugar, a comprender y explicar su práctica para elaborar alternativas pedagógicas y, en segundo lugar, que el estudiante maestro asigne a la lengua indígena la función de alfabetización y de estudio cuando sea la lengua materna de sus alumnos, para revertir su condición diglósica frente al español en el aula (Pellicer, 1996). Asimismo, impulsar que los estudiantes maestros sean escritores al plasmar sus reflexiones y propuestas pedagógicas, es decir, sus propias ideas y no la reproducción de textos teóricos.

En las licenciaturas de la UPN, como en algunos cursos de actualización que reciben los maestros, la tendencia ha sido colocar en el centro del proceso formativo la lectura de los especialistas y de los investigadores, sin tomar en cuenta el saber, la experiencia y las creencias del maestro. No se trata de soslayar el necesario apoyo conceptual para el análisis de la reflexión docente, sino de que ocupe un lugar distinto, más bien como una herramienta explicativa.

Una práctica generalizada, en este y otros subcentros, ha sido una compulsiva lectura de antologías, sin la guía correspondiente y sin relación con la experiencia docente, lo cual provoca que los estudiantes maestros pierdan el sentido del texto, y conviertan la lectura y su memorización en la finalidad para aprobar el curso.

En un intento por romper esta práctica, las actividades en 6º y parte del 7º semestres se centraron en la problematización del trabajo docente de la enseñanza bilingüe, pero a partir de explorar lo que piensan y dicen hacer los estudiantes maestros en el manejo de dos lenguas.

La importancia de conocer las diferentes formas en que el maestro entiende su trabajo es fundamental, ya que estas concepciones docentes son inseparables de su acción pedagógica (Tabachnick y Zeichner, 1988). Entre las dificultades que se han vivido en este proceso están, precisamente, las de que el maestro reflexione, cuestione su práctica, reconozca su realidad escolar, las características lingüísticas de sus alumnos y sepa qué papel juega él en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Al inicio del sexto semestre, ante la pregunta expresa a los estudiantes maestros acerca de *¿cuáles son las dificultades para llevar a cabo una educación bilingüe?*,¹² las maestras de preescolar mencionaron, a grandes rasgos, dos tipos de obstáculos: uno, el reconocimiento de sus limitadas habilidades lingüísticas en la lengua indígena y, el segundo, que “los padres no le dan la importancia al nivel

.....

¹² Encuesta de opinión aplicada a 100 estudiantes maestros de un total de 120, que entonces cursaban el sexto semestre (Jordá, 2001).

que atiendo”. En primaria, una quinta parte de los estudiantes maestros también reconoce que “no leemos ni escribimos el amuzgo”.

Si comparamos los niveles educativos de preescolar y de primaria, encontramos diferencias en cuanto a quién se le atribuye “el problema”; un buen número de los estudiantes maestros de primaria lo coloca en los alumnos: “no entienden el español”, “no comprenden la lectura”. En menor grado, señalan que se debe a la falta de correspondencia entre la variante dialectal de los alumnos y del maestro, o en los libros de texto, así como a las características sociolingüísticas de la comunidad y a la negativa de los padres al uso escolar de la lengua indígena.

En cambio, las maestras de preescolar asumen que la problemática es parte de su trabajo, pocas mencionan a los niños y algunas señalan a los padres de familia como irresponsables y poco interesados en la educación preescolar.

El proceso de reflexión con los estudiantes maestros es una tarea complicada y gradual, en la que se debe tener presente lo que la investigación ha sacado a la luz: que los maestros difícilmente explicitan sus saberes, más bien están incorporados a su práctica (Mercado, 1994). He aquí, una de las limitaciones que se tienen como asesores si no se observa la práctica docente.

Una de las estrategias empleadas para que el estudiante maestro reconociera las características lingüísticas de su grupo escolar y del contexto comunitario fue que cada docente realizara un diagnóstico inicial. La finalidad de la actividad era que el maestro volviera la mirada a sus alumnos, los reconociera como el punto de partida de su planificación y sus acciones pedagógicas, en lugar del libro de texto que ha sido, por lo general, el eje de la actividad docente.

El diagnóstico reveló las diversas situaciones lingüísticas que se presentan en los grupos escolares (véase el cuadro 4). De manera global, se observa que en su mayoría (93%) los grupos escolares tienen como lengua materna un idioma indígena y 7% el español. No es posible determinar el grado de bilingüismo, porque para ello se requeriría aplicar un instrumento; sin embargo, por la información que posteriormente han vertido los estudiantes maestros, podemos afirmar que en las pequeñas comunidades la mayor tendencia es de un bilingüismo incipien-

te.¹³ Pero no así en las cabeceras municipales de regiones indígenas o de localidades cercanas a los centros de poder económico y político, donde la lengua mayoritaria es el español, como en Ometepec o San Luis Acatlán.

Cuadro 4. Características lingüísticas de los grupos escolares	
<i>Número de grupos</i>	<i>Características lingüísticas de los alumnos</i>
30	Monolingües en lengua indígena, sin hispanohablantes.
27	Monolingües en lengua indígena, sin marcar que existan hispanohablantes ni tampoco bilingües.
24	La mayoría son hablantes de lengua indígena, con una minoría de hispanohablantes que va del 4 al 46%.

Fuente: Jordá, 2001-2003.

Aunque se trata de un análisis inicial, la información vertida proporciona un panorama que apunta algunas de las necesidades de formación, para atender, sobre todo, *aspectos didáctico-metodológicos* que el diseño curricular de estas licenciaturas han relegado en un afán teorístico.

¿Cómo trabajar dos lenguas en grupos escolares donde el contacto que los alumnos tienen con el español se reduce casi exclusivamente a la escuela? En cambio, la metodología tendría que ser distinta si las dos lenguas estuvieran presentes en el aula pues, en este caso, la interacción espontánea entre niños de diferentes lenguas es un recurso didáctico y no un problema, como lo perciben muchos maestros.

.....

¹³El concepto de bilingüe incipiente lo empleamos para explicar la condición de un sujeto que *comprende* una segunda lengua en cuanto a frases de cortesía o las necesarias para el intercambio comercial, pero *no la habla*. También se incluyen aquellos casos en que pronuncia algunas palabras (López, 1989).

Si, como muestran los datos, la mayoría de los maestros no conoce la lengua escrita de los idiomas indígenas, cómo resolver que adquieran ese conocimiento.

Hay estudiantes maestros que opinan: “enseñar a leer y escribir la lengua indígena y el español es doble trabajo”, idea que expresa el desconocimiento de que la alfabetización se adquiere una sola vez y lo que hacemos al aprender otro idioma es transferir las habilidades a la segunda o tercera lenguas.

Desde nuestra perspectiva, un asunto crucial pendiente en la formación docente son las dificultades que se observan reiteradamente en la producción de textos escritos propios y en la comprensión de la lectura, que para 87% de los estudiantes maestros es en una segunda lengua –aunque dichas dificultades son compartidas por todos, sin distinción de cuál sea su lengua materna. Entre las causas de estas limitaciones pueden estar que, durante su escolarización, no se les promovió como productores de lengua escrita ni como lectores, ni en su lengua materna ni en la segunda. Por tanto, el desarrollo de sus competencias comunicativas son limitadas. ¿Cómo lograrán estos maestros hacer de sus alumnos lectores y escritores competentes si ellos no lo son?

Otros factores que se consideran insoslayables para ser tomados en cuenta y mejorar la formación docente en las dimensiones lingüística y pedagógica son:

- Las concepciones y prácticas pedagógicas tan arraigadas en el magisterio, como: que se aprende copiando y repitiendo, o la de reducir la enseñanza de la lengua escrita a la identificación letra-sonido.
- Cómo producir mayor cantidad de materiales escritos en las lenguas indígenas, si éstas no cuentan con una tradición escrita.
- En el plan de estudios, programas y libros de texto nacionales de primaria, está ausente un espacio curricular para las lenguas indígenas y la visión particular del mundo de estos pueblos.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, SEP (SepSetentas).
- Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*, México, CIDE.
- Cassany, Daniel (2002), *La cocina de la escritura*, España, Anagrama.
- Davini, Ma. Cristina (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- DGEI-SEP (2001), *Estadísticas básicas de la educación indígena. Inicio del ciclo escolar 2001-2002*, septiembre, México.
- (1999), *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México.
- Ezpeleta, Justa y Eduardo Weiss (coords.) (1994), *Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final*, México, Cinvestav-DIE-IPN.
- Ferreiro, Emilia (coord.) (1998), *Los hijos del analfabetismo*, México, Siglo XXI.
- Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Argentina, Ediciones Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Guzik Glantz, Ruth (1986), “La aplicación de un modelo curricular para la educación bilingüe-bicultural en la zona mazahua del estado de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVI, núm. 2, México, pp. 97-103.
- Jordá Hernández, Jani (2000), *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI'90*, México, UPN.
- (2003), *Ser maestro bilingüe: lengua e identidad*, México, UPN/ Miguel Ángel Porrúa.
- López, Luis Enrique (1989), *Lengua 2. Materiales de Apoyo a la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Mercado, Ruth (1994), “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”, en *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*, México, Cinvestav-IPN (Documento DIE 33B).

- Pellicer, Alejandra (1996), “Alfabetización en lengua indígena o lengua indígena para alfabetizar”, en *Revista Básica*, núm. 9, enero-febrero, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Tabachnik, B. Robert y Kenneth M. Zeichner (1988), “Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos”, en Luis Miguel Villar Angulo (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*, Alcoy, Marfil.
- Varese, Stefano (1983), *Indígenas y educación en México*, México, Centro de Estudios Educativos/Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación.

Documentos

- Jordá Hernández, Jani (1997), Informes de los Seminarios Taller “Reflexiones y acciones para una educación intercultural”, efectuados en las zonas escolares 012 de Xochistlahuaca, Gro. y 013 de Cozoapan, Gro., México, UPN.
- (2001-2003), Reportes de investigación de los procesos de formación en el subcentro Ometepec de la Unidad UPN 12B Acapulco, México, UPN-Unidad Ajusco.

Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de

con domicilio en

el mes de agosto de 2003.
El tiro fue de 15 000 ejemplares
más sobrantes de reposición.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.