

Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe

Distribución gratuita

Prohibida
su venta

Plan de estudios 1997

Fundamentos y estructura curricular

Programa para
la Transformación
y el Fortalecimiento
Académicos de las
Escuelas **N**ormales

Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular

Plan de estudios 1997

Programa para la Transformación
y el Fortalecimiento Académicos
de las Escuelas Normales

México, 2004



Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y Estructura Curricular. Plan de Estudios 1997 fue elaborado por personal académico de la Secretaría de Educación Pública: de la Dirección General de Normatividad y la Dirección General de Educación Indígena, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal; y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. También se contó con la valiosa colaboración de profesores de las escuelas normales.

Coordinación editorial

Esteban Manteca Aguirre

Cuidado de la edición

Rubén Fischer

Diseño

Dirección General de Normatividad/SEP

Formación

Lourdes Salas Alexander

Fotografía

Laura Cano

Primera edición, 2004

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2004

Argentina 28, Centro,

06020, México, D.F.

ISBN 970-767-

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

ÍNDICE

Introducción 5

EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA TODOS

I. La interculturalidad en el Plan de Estudios 1997 9

II. Los programas de estudio 13

CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL, LINGÜÍSTICA Y ÉTNICA

I. Los retos de la formación docente en la educación básica:
la atención educativa con pertinencia cultural y lingüística de la
población indígena en primaria 19

II. La formación de maestros que atienden a las niñas
y a los niños indígenas 27

III. Características que se espera desarrollen los
futuros maestros como parte de la formación específica 31

IV. Descripción de los cursos de formación específica 35

MAPA CURRICULAR

INTRODUCCIÓN

Como parte de las actividades de renovación curricular emprendidas a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, a partir del ciclo escolar 2004-2005 se iniciará la aplicación de una propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a maestros que brinden atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria.

Con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se pretende que los futuros profesores desarrollen y adquieran los rasgos del perfil de egreso considerados en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria,¹ y además, una formación específica para atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas.

Para el diseño de la propuesta que se presenta a continuación se conformó un equipo de trabajo con la participación de la Dirección General de Normatividad, la Dirección General de Educación Indígena, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, así como de profesores de distintas escuelas normales, para fortalecer el Plan de Estudios 1997 desde dos estrategias complementarias: la inclusión de la interculturalidad de manera transversal en los programas del Plan 1997, y la constitución de un Campo de Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica, que tiene como objetivo la atención de las niñas y los niños indígenas que asisten a la educación primaria.

¹ Con el fin de facilitar la lectura, también se hará referencia a este Plan de Estudios de manera abreviada, mencionándolo como Plan 1997 [n. del ed.].

El enfoque intercultural se incorporará al Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y a los programas de estudio de manera gradual, de tal manera que, paulatinamente, la perspectiva de educación intercultural se incluya en todos los programas de dicha licenciatura.

El campo de formación específica para la atención de las culturas y las lenguas indígenas es adicional al Plan de Estudios 1997; parte de la convicción de que todo profesor de educación primaria que atenderá a población indígena debe contar con el perfil y las competencias necesarias de los profesores de educación primaria y, además, tener los conocimientos y las habilidades específicas para la atención de esta población. Para el ciclo escolar 2004-2005 esta propuesta de trabajo se aplicará en ocho entidades federativas del país: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora.

El presente documento es complementario al Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria y tiene el propósito de explicitar la manera en que se incorporan en él la perspectiva intercultural y las características particulares del Campo de Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica.

En la primera parte se señalan las características del enfoque intercultural para todos y la forma en que se incorpora en el Plan 1997 y en los programas de estudio. La segunda parte define con claridad el campo de formación específica para formar a los profesores que atenderán a las niñas y a los niños indígenas que cursan la educación primaria en contextos multiculturales y plurilingües, así como los cursos que lo conforman. En la tercera parte del documento se presenta el mapa curricular y se señalan las horas y los créditos de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe y sus campos de formación.



EDUCACIÓN INTERCULTURAL

PARA TODOS

I. LA INTERCULTURALIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIOS 1997

De acuerdo con las políticas que orientan la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en nuestro país, la Secretaría de Educación Pública incorpora la perspectiva de la *educación intercultural para todos los mexicanos* a la formación de profesores que cursen la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

La perspectiva de la educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional, lo cual se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente. La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para los pueblos indígenas; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

Las actuales transformaciones sociales y políticas que está viviendo el país se expresan en las reformas constitucionales e institucionales que se han llevado a cabo en los últimos años, particularmente en el contenido de los artículos 1º y 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La educación bilingüe e intercultural, como derecho y como proyecto estratégico para alcanzar un ideal de país, está contemplada en el artículo 2º constitucional; en él se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” y se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer su cultura, lenguas, conocimientos y valores. El mismo artículo enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a que los pueblos y las comunidades alcancen la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como su desarrollo integral, mediante la participación activa de los propios indígenas.

En la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas se reafirma el carácter multicultural y plurilingüe de la nación mexicana y se esta-

blecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias de México. Asimismo, se crean la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señalan que México, por ser un país étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad en que sus diferentes culturas se relacionen entre sí con aprecio, reconocimiento y respeto a sus diferencias.

Al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece:

- a) Una *política de educación intercultural para todos*, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad, y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.
- b) Una *política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena*, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa de los servicios dirigidos a las poblaciones indígenas.

La perspectiva intercultural supone una reorientación de la manera como se reconoce y trata educativamente la diversidad sociocultural y lingüística. En México, el único sector social reconocido como culturalmente diverso ha sido y es la población indígena. La atención educativa a la educación básica y a la formación de docentes destinada a la población indígena se ha desarrollado de manera paralela a los servicios de educación básica general y al sistema de escuelas normales. En esta historia paralela de atención se han desarrollado concepciones diversas, y en ocasiones contradictorias, acerca de la atención a los niños indígenas y a la formación de profesores para el trabajo en ese medio. Así, los conceptos de educación bilingüe, inicialmente, después bicultural, y educación intercultural a partir de los años 90, han sido interpretados y tratados como exclusivos para los ámbitos educativos que atienden a la población indígena y no para toda la sociedad mexicana, caracterizada por su diversidad. Esta manera de concebir y atender el carácter multicultural y plurilingüe de las niñas y los niños que asisten a la escuela primaria ha tenido efectos en la configuración de sus identidades y en los resultados educativos.

México, como país multicultural, se conforma por los distintos pueblos indígenas, la sociedad mayoritaria no indígena y por los grupos de migrantes originarios de otros países. El reconocimiento, la valoración y el aprecio por la diferencia es una de las metas a las que aspira una sociedad intercultural en la búsqueda de relaciones más equitativas entre sus miembros; para lograrlo se plantean retos que incluyen la revisión crítica y la transformación de actitudes y convicciones personales, concepciones y prácticas pedagógicas en contextos de diversidad sociocultural.

La propuesta de trabajo para la formación de maestros de educación primaria con un enfoque intercultural contempla, desde su inicio, la generación del conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad cultural del país, y una propuesta de atención pedagógica, mediante la reformulación de contenidos de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios 1997. Con la incorporación de esta perspectiva se pretende iniciar una revisión crítica de las diversas maneras como se interpreta y se trata la diversidad desde los distintos ámbitos y sujetos involucrados.

El enfoque intercultural pretende contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos, y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Al mismo tiempo, fomenta procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y a la escuela con la comunidad.

Con la puesta en marcha de la propuesta de trabajo de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se espera que los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad, tales como: el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales.

El reconocimiento de la diversidad implica la valoración de los sujetos que asisten a la educación primaria, así como el reconocimiento de que todos pueden

aprender desde sus diferencias sociales, culturales e individuales. Comprender la diversidad implica buscar diferentes alternativas de atención a los niños, que se traduzcan en actuaciones concretas en el tratamiento de los contenidos de los programas de estudio para la educación primaria.

Con el propósito de preparar a los futuros docentes para revertir los efectos de la desigualdad social y la discriminación, se incorpora el estudio y la reflexión acerca de las propias condiciones socioculturales y lingüísticas, lo que implica revisar la historia personal y el papel que ha jugado la escuela en relación con la valoración de la propia identidad entre las comunidades de pertenencia y la sociedad mayoritaria.

Además, se promoverá la reflexión sobre las implicaciones que tiene para el trabajo del futuro profesor el que los niños provengan de ambientes socioculturales y lingüísticos diversos, y sobre su desarrollo cognitivo, vinculado a sus estilos de aprendizaje, comunicación y expresión de acuerdo con los contextos y los modos de interacción que se establecen en cada ámbito sociocultural.

Se considera necesario que los maestros en formación conozcan y valoren la existencia de concepciones sobre el mundo propias de las regiones y de los pueblos y/o comunidades, las cuales incluyen, entre otros aspectos, formas de crianza, de enseñanza, de aprendizaje, de relación y de comunicación; lo anterior favorecerá su inclusión y articulación en los procesos pedagógicos que se generan en el aula y en la escuela.

En la escuela normal, la práctica del trabajo colaborativo entre los docentes y la vivencia de una gestión institucional que considere la inclusión del enfoque intercultural tendrán un alto valor formativo para los estudiantes, especialmente en los aspectos vinculados con la construcción de conocimientos sobre la diversidad en la propia escuela, en su contexto cercano y en la sociedad mexicana.

El conjunto de actitudes y acciones que se desarrollen en la escuela normal para configurar el enfoque intercultural fortalecerán la identidad individual y colectiva de los estudiantes como una condición básica para propiciar una identidad profesional y ética coherente con la concepción educativa que sustenta el programa.

II. LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

Los propósitos generales de la educación primaria de nuestro país orientan la perspectiva de la educación intercultural; por ello, la formación de profesores para este nivel educativo con un enfoque intercultural bilingüe se ofrece mediante el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Las asignaturas Desarrollo Infantil I y Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria se han reestructurado para el primer semestre del ciclo escolar 2004-2005 con la finalidad de incorporar el enfoque intercultural en sus propósitos y contenidos.

En el curso Desarrollo Infantil I el análisis se centra en el niño y su desarrollo. Se estudia al niño situado cultural e históricamente, en permanente interacción con su medio, desde una perspectiva integral y sistemática del desarrollo, según el contexto social, cultural y familiar del que proviene. En particular, en este curso se analizan los aspectos del desarrollo físico y motor de las niñas y los niños desde el periodo prenatal hasta el momento en que concluyen la escuela primaria; en el siguiente semestre se analizarán los aspectos referidos al desarrollo cognitivo y afectivo-social.

En la asignatura Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria se parte de la idea de que los propósitos de la educación primaria deben lograrse en todos los niños mexicanos, tomando como punto de partida sus rasgos culturales y lingüísticos, así como sus características personales. Para el logro de estas finalidades educativas se requiere dotar a los estudiantes normalistas de criterios básicos para analizar el *curriculum* nacional de la educación primaria, que les permitan reflexionar acerca de: la complejidad del proceso educativo en el México actual; la misión educativa de la escuela y la tarea del profesor frente a la diversidad; el *curriculum* nacional como guía de la tarea educativa, y el logro de las competencias básicas de aprendizaje en todos los niños mexicanos.

**CAMPO DE FORMACIÓN
ESPECÍFICA PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A LA
DIVERSIDAD CULTURAL,
LINGÜÍSTICA Y ÉTNICA**

Con las asignaturas de este campo de formación se pretende fortalecer la preparación de los futuros maestros que atenderán a niños y niñas indígenas en escuelas primarias. Para ello, es necesario que adquieran y consoliden un conjunto de habilidades intelectuales, que dominen contenidos y competencias didácticas específicas, y que revaloren las identidades socioculturales, lingüísticas y étnicas.

Los conocimientos, las habilidades y las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes de las escuelas normales que aplicarán esta propuesta de trabajo se concretan en el campo de formación específica, principalmente a través de los cursos que para ello se incorporan al Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

La propuesta del campo de formación específica tiene como antecedentes: 1) los retos que presenta la atención educativa de los niños y las niñas indígenas que asisten a las escuelas primarias del país, lo cual se expresa en sus resultados educativos, y 2) las características que, en distintos momentos, ha tenido la formación de los docentes que atienden este nivel; ambos aspectos han presentado dificultades para que se brinde un servicio educativo con pertinencia cultural y lingüística hacia la población indígena. A continuación se señalan los retos a enfrentar; posteriormente se presentan las características específicas que se espera desarrollen los futuros maestros como parte de la formación específica y, finalmente, se describen los cursos que componen este campo de formación.

I. LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: LA ATENCIÓN EDUCATIVA CON PERTINENCIA CULTURAL Y LINGÜÍSTICA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN PRIMARIA

I. LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS INDÍGENAS EN PRIMARIA

La población infantil indígena de seis a 14 años, estimada por el Instituto Nacional Indigenista y el Consejo Nacional de Población, con base en datos del Censo General de Población y Vivienda 2000 (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI), es de 2 492 471, de los cuales 2 173 562 asistían a educación primaria y 318 909 no reportaban asistencia a la escuela. Los criterios utilizados por el censo fueron la lengua hablada y, por primera vez, el de autoadscripción como indígena.

La atención escolar a niños y niñas indígenas en el nivel de primaria pública nacional se identifica con distintas modalidades. En el marco de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal se atienden en escuelas de educación indígena –pertenecientes al Subsistema de Educación Indígena–, y en escuelas generales, tanto federales como estatales. Por su parte, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) ofrece educación primaria a través de cursos comunitarios. Para el ciclo escolar 2003-2004 fueron atendidos 840 910 niños en escuelas primarias de educación indígena; otros 353 473 en escuelas primarias generales y 135 700 por el Conafe.

La mayor concentración de la matrícula escolar de niños indígenas para el nivel de primaria se encuentra en los centros educativos coordinados por el Subsistema de Educación Indígena, en 25 entidades federativas del país.² Estas

² Las entidades son: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.

escuelas suman un total de 9 620, de las cuales 8 283 son de organización completa y 1 337 de organización incompleta. Las cifras indican un aumento de 0.4% en la cobertura y de 1.6% en centros escolares respecto del ciclo escolar anterior (2002-2003).

Las entidades con mayor concentración de matrícula estudiantil en el nivel de primaria indígena son: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Puebla, que reúnen a 74.7% del total de la matrícula.

Con base en el criterio de cobertura por lengua indígena, actualmente en la educación primaria indígena se atiende a 50 de las 65 lenguas indígenas identificadas. Dentro de estas 50 lenguas, ocho presentan la mayor concentración de la matrícula atendida: 64.6%. Estas lenguas son: Náhuatl, con 1 78 035 alumnos (21.2%); Mixteco, con 87 802 alumnos (10.4%); Tzeltal, con 76 424 alumnos (9.1%); Tzotzil, con 64 179 alumnos (7.6%); Hñahñu, con 37 108 alumnos (4.4%); Mazateco, con 33 895 alumnos (4.0%); Zapoteco, con 33 252 alumnos (4.0%), y Chol, con 32 501 alumnos (3.9%).³ Un total de 297 714 alumnos son hablantes del resto de las lenguas atendidas, esto es, 35.4% de la matrícula.⁴

Por otra parte, cada vez se comienzan a identificar más niños indígenas en escuelas primarias generales en las distintas entidades del país. Algunos datos señalan que las entidades donde se concentra 80% de estos niños a nivel nacional (353 473) son: Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Puebla, San Luis Potosí, México e Hidalgo.

2. RESULTADOS EDUCATIVOS EN EL NIVEL DE PRIMARIA

Si bien la cobertura educativa para las niñas y los niños indígenas se ha incrementado en los últimos ciclos escolares, persisten aún bajos índices en la permanencia y en el aprovechamiento escolar:

³ La forma en que se nombra en las estadísticas a los pueblos indígenas no siempre es la misma ni coincide con la forma en que ellos se nombran a sí mismos. También existen diferencias en la escritura de los nombres.

⁴ DGEI-SPYSI-SEP, *Estadística inicial y básica de educación indígena*, México, 2004, p. 36.

Los resultados educativos indican que para el ciclo escolar 2003-2004 la deserción –indicador que mide el abandono escolar– fue de 3.1% para escuelas de educación indígena contra 1.3% registrado a nivel nacional;⁵ la reprobación –con la que se manifiesta la falta de logro educativo para acreditar el acceso al siguiente grado escolar– fue de 11.1% en escuelas primarias indígenas mientras que a nivel nacional fue de 5.0%; la eficiencia terminal –a través de la cual se realiza el seguimiento desde el inicio hasta el término de una generación– en primaria indígena fue de 78.9% y a nivel nacional alcanzó 89.7%. No obstante, al comparar resultados al interior de las entidades federativas existen algunas diferencias en estos resultados a favor de las escuelas de educación indígena; asimismo, todos estos indicadores muestran algunas mejoras al compararlos con los resultados del anterior ciclo escolar.

No hay suficiente información que dé cuenta sobre los anteriores indicadores respecto de la población indígena que asiste en el nivel de primarias generales. Algunos estudios señalan que es frecuente que los maestros identifiquen “dificultades” en estos niños, por lo cual se canaliza a muchos de ellos a servicios y/o programas como 9-14, o a una atención psicológica por dificultades lingüísticas o de aprendizaje; se confunde en ocasiones “diferencias culturales o lingüísticas” con problemas de aprendizaje, lo cual obstaculiza la trayectoria escolar de los niños indígenas.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó una evaluación,* con base en otros criterios, sobre los logros educativos esperados en lectura para el sexto grado de la escuela primaria, donde indica que el alumno está preparado para comprender eficientemente distintos tipos de texto; esto es, que es capaz de resumir, establecer relaciones, integrar información, comprender el tema central de un texto y jerarquizar información. Evidencias en la investigación señalan que los educandos que poseen estas habilidades en la lectura tienen mayor probabilidad de éxito en su proceso de aprendizaje, sea de tipo escolar o no.

⁵ El nivel nacional reportado por la Dirección General de Educación Indígena en sus informes se refiere sólo a las escuelas primarias generales.

* INEE, *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2003*, México, 2004. *

El INEE reporta que en el ciclo escolar 2002-2003 en ninguna entidad federativa el porcentaje de alumnos que logran niveles altos de lectura es superior a 25%; el porcentaje nacional es de apenas 13.5%. Al comparar los resultados por tipos de escuela se evidencian las diferencias; mientras sólo 2.5% de los alumnos que egresan de las escuelas de educación indígena –de 18 entidades– y 6.3% de la primaria rural pública logran niveles altos de lectura, 14.1% de los egresados de las escuelas urbanas públicas lo alcanzan. En este mismo ciclo escolar, otro indicador mide el porcentaje de alumnos con logro educativo alto en matemáticas, respecto de los propósitos planteados en el *currículum* de educación básica para el sexto grado. La información indica que sólo 3.2% de los alumnos, a nivel nacional, ha desarrollado las habilidades matemáticas. En el caso de los egresados de educación indígena, en 18 entidades el porcentaje de alumnos con nivel alto de logro es superior a 2%, y en ocho entidades ni un solo estudiante alcanza el resultado esperado; 1.5% de la primaria rural pública logra niveles altos en matemáticas contra 3.1% de los egresados de las escuelas urbanas públicas. Estos resultados muestran, de alguna manera, la inequidad en la atención a las niñas y a los niños que cursan la educación primaria en escuelas rurales e indígenas.

Esta inequidad en la atención afecta el desarrollo de distintas competencias y habilidades en el conjunto de la población infantil que asiste a escuelas primarias, las cuales son indispensables para que continúen su desarrollo académico de manera satisfactoria. Para el caso de los niños y las niñas indígenas esta inequidad se explica, en parte, por la forma en que ha sido concebida históricamente su atención educativa; por el tratamiento pedagógico brindado al tema de las culturas y las lenguas al interior de los *currícula*, así como por las estrategias utilizadas para formar y acreditar a los maestros que han atendido y atienden a esta población. Las principales dificultades que se identifican actualmente en el nivel de primaria indígena para la atención educativa con pertinencia cultural y lingüística se mencionan a continuación.

3. LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA Y DE UNA SEGUNDA LENGUA, Y EL DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA BILINGÜE

Distintas evaluaciones señalan la necesidad de iniciar los procesos de desarrollo lingüístico, principalmente los de enseñanza y aprendizaje, en la lengua materna de los niños, porque de este modo se favorece la efectiva transferencia de aprendizajes de una lengua a otra y la posibilidad de realizar reflexiones metalingüísticas a partir de la lengua materna y posteriormente en la segunda lengua. Se ha demostrado que cuando estos procesos se realizan se favorece un mejor aprovechamiento y desempeño escolar de los educandos, así como el fortalecimiento de las identidades individual y colectiva y la conformación de una alta autoestima.*

Una dificultad para la enseñanza de la lengua indígena y del español en las escuelas primarias indígenas radica en la tendencia a utilizar la lengua indígena sólo como puente para acceder a los temas y contenidos del *currículum* vigente en el nivel de primaria y su tratamiento en español. De este modo no se permite el desarrollo de la lengua indígena ni ésta es considerada al interior del *currículum* como tema y contenido para su estudio. Al no desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en las lenguas maternas se obstaculiza también el desarrollo de dichas habilidades en la segunda lengua.

Lo anterior se vincula, en parte, con las condiciones sociolingüísticas y los efectos del tipo de formación vivida por los docentes, tales como: a) la relación de asimetría en que las lenguas indígenas se encuentran respecto del español ha traído como resultado la desvalorización que sienten los maestros, y en ocasiones los niños, sobre éstas. La función y el uso restringido de las lenguas indígenas contrasta con el uso del español en todos los ámbitos sociales y con la presencia de gran cantidad de materiales de estudio y literarios en esa lengua, lo que no sucede con las lenguas indígenas; b) la ausencia de espacios en la formación docente que consideren las implicaciones del trabajo pedagógico en contextos de diversidad lingüística, lo que incluye la reflexión sobre los distintos procesos

Cfr. Luis Enrique López y Wolfgang Küper; *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*, Cochabamba, Bolivia, 2004.

y las estrategias que se requieren para la enseñanza de una segunda lengua, sea el caso del español o de la lengua indígena, y c) la situación de algunas lenguas indígenas que se ven reducidas al ámbito local y de la comunidad o que carecen de alfabetos consensados y desarrollados para su uso escolar; la escuela no puede resolver por sí misma este aspecto, pero sí puede contribuir a fomentar el uso y la presencia oral y escrita de las lenguas indígenas considerando las diferencias que cada una de ellas presenta en su desarrollo.

Por lo dicho, el enfoque comunicativo y de producción textual se considera potencialmente útil para sustentar el tratamiento pedagógico de las lenguas y aportar al desarrollo lingüístico de las mismas.

4. EL RECONOCIMIENTO Y LA VALORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES SOCIOCULTURALES DE LOS EDUCANDOS

La consideración de la diversidad de estilos y formas de aprender, comunicar y expresar que tienen los niños y las niñas indígenas no ha formado parte del repertorio pedagógico de los docentes; esa diversidad se presenta desde antes que los niños ingresen a la escuela y son aspectos que están configurados por la cultura y la lengua de los pueblos y comunidades a que pertenecen. Para establecer un clima de trabajo potenciador de las identidades, habilidades y competencias de los diferentes miembros del grupo escolar, es necesario considerar la cultura y la lengua de sus comunidades de origen. Tratar esta dimensión de manera pedagógica en el *currículum* ha llevado, en ocasiones, a plantear el tratamiento de contenidos desde una perspectiva de agregación —es decir, los contenidos del *currículum* nacional más diversas maneras de entender los contenidos de la cultura propia— en lugar de repensar las estrategias de acercamiento a los objetos de conocimiento, que pueden incluir la articulación de lenguas y culturas indígenas con los contenidos del *currículum*. Por otra parte, desconocer que los niños y las niñas indígenas tienen formas de aprender y comunicarse en las que ponen en juego distintas habilidades y destrezas, incluyendo las lingüísticas, ha incidido negativamente en la posibilidad de generar procesos de aprendizajes significativos, culturalmente pertinentes y por lo tanto más efectivos.

5. EL DOMINIO DE ESTRATEGIAS Y LA UTILIZACIÓN DE LIBROS DE TEXTO PARA LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES Y PLURILINGÜES

Para los docentes que atienden a niños indígenas resulta un desafío la aplicación de estrategias de enseñanza más favorables para trabajar en grupos con características y situaciones lingüísticas diferenciadas, ya sea en escuelas de organización completa o incompleta. La investigación señala que las principales dificultades se ubican, tanto para los maestros de primarias generales como indígenas, en utilizar con flexibilidad el *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*, lo cual implica tener como principal referente las características sociales, culturales y lingüísticas de los niños y de sus comunidades, dominar los enfoques y los contenidos para el trabajo del aula, así como diseñar y desarrollar estrategias para abordar el trabajo en grupos multigrado. Utilizar los libros de texto, tanto en lengua indígena como en español, así como otros materiales para la enseñanza, representa una habilidad no siempre presente en las prácticas de los docentes. En este sentido, propiciar formas de trabajo pedagógico que respondan a los diversos contextos, utilizar los recursos didácticos y los libros de texto, considerar al enfoque comunicativo y de producción textual como base para sustentar el tratamiento pedagógico de las lenguas, y aportar al desarrollo lingüístico de éstas, puede representar mejoras significativas en los resultados educativos de los niños y las niñas indígenas.

6. LA GESTIÓN ESCOLAR

En el rubro de la gestión escolar, entendida como la organización y el funcionamiento de cada escuela, existen distintas dificultades que inciden en el trabajo del maestro de escuelas indígenas y en los resultados educativos de los niños. Entre dichas dificultades sigue presente la tradición de que en el maestro rural confluyen tanto la tarea docente como las tareas de servicio para la comunidad. Esa conjunción de funciones no siempre ha beneficiado al trabajo que el docente debe realizar en el aula, pues los otros compromisos que asume en las comunidades restan tiempo y atención a su trabajo académico.

La relación con la comunidad donde se ubica la escuela en muchos casos se ve reducida a las distintas colaboraciones que se solicitan a los padres de familia, las cuales se traducen en aportes de dinero y trabajos –como arreglos y construcciones para la escuela. En este sentido, aún falta desarrollar un diálogo entre comunidad, maestros y autoridades educativas que favorezca el entendimiento de las diferentes situaciones y necesidades que presenta cada comunidad, con el fin de lograr un trabajo colaborativo en beneficio de los niños y de sus procesos educativos.

Por otra parte, la asignación de docentes que no siempre dominan la lengua indígena de la comunidad donde desempeñan su labor, es un aspecto que con frecuencia caracteriza la operación de la escuela, donde lo que se privilegia no siempre es lo académico. Lo anterior repercute en los resultados educativos, así como en la percepción que las comunidades y los maestros construyen sobre la formación que reciben o deben recibir los niños.

Frente a las dificultades descritas resulta fundamental considerar el papel que puede desempeñar el maestro, por lo cual la formación inicial retoma los retos planteados como parte de la reflexión y de la búsqueda de estrategias más adecuadas que habrán de desarrollar los futuros docentes que estarán a cargo de la educación de las niñas y de los niños indígenas.

II. LA FORMACIÓN DE MAESTROS QUE ATIENDEN A LAS NIÑAS Y A LOS NIÑOS INDÍGENAS

Los maestros que laboran en escuelas primarias correspondientes al Subsistema de Educación Indígena han tenido una formación distinta a la que recibieron y reciben los maestros que atienden escuelas primarias generales. Los cursos de inducción a la docencia que ofrece la Dirección General de Educación Indígena han sido la única modalidad disponible; sin embargo, no proporcionan una formación equivalente a la que reciben los futuros maestros en las escuelas normales.

A partir de los años 60, la incorporación de cursos para docentes en las escuelas de educación indígena privilegió que los ingresantes fueran hablantes de lenguas indígenas y que pertenecieran a comunidades y/o pueblos indígenas, pero no se tomó como criterio de selección la preparación académica de los aspirantes. La profesionalización de los docentes de educación indígena en servicio, a partir de los 80, ha estado a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, en la Ciudad de México, a través de la Licenciatura en Educación Indígena en modalidad escolarizada, y de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena, en modalidad semiescolarizada, en 23 entidades del país.

En esta historia paralela de formación de profesores se han desarrollado sucesivas concepciones sobre la manera de atender pedagógicamente las características culturales y lingüísticas de los educandos.

Para el ciclo escolar 2003-2004, el perfil de los 36 505 maestros de escuelas primarias de educación indígena refleja que 7 973 tienen una licenciatura incompleta, 9 226 son pasantes de una licenciatura, 5 254 han terminado su formación en escuelas normales básicas como profesores en educación primaria y 5 937 tienen como nivel máximo de escolaridad el bachillerato terminado; del resto de docentes no se encuentran datos.

En el marco de los cursos comunitarios del Conafe dirigidos a la población indígena, el perfil de quienes los atienden también presenta desigualdades.⁶ Éstos operan con instructores comunitarios que, si bien hablan la lengua de la comunidad y pertenecen a la misma, para su ingreso al servicio como instructores comunitarios sólo se les exige como requisito académico mínimo haber terminado la escuela secundaria.

Existen distintos esfuerzos impulsados por el Sistema Educativo para apoyar la profesionalización de los docentes en servicio en el medio indígena, como los cursos para la utilización de los libros de texto en lenguas indígenas, talleres y materiales elaborados en el marco de los programas compensatorios y, en los últimos años, los Talleres Generales de Actualización, así como los cursos estatales y generales de actualización. Todos estos apoyos han promovido la formación continua de los docentes en servicio en las escuelas de educación primaria indígena y en las primarias generales a las que asiste población indígena.

En el marco de la educación normal se han identificado distintas iniciativas que buscan dar mayor pertinencia a la formación de los docentes que atenderán a población indígena. Entre estas experiencias se encuentran escuelas normales que han adicionado a la Licenciatura en Educación Primaria asignaturas y/o talleres relacionados con la lengua y la cultura indígenas. Otras escuelas normales atienden un número considerable de alumnos indígenas, aunque no incorporan propuestas específicas para la formación de los docentes que atenderán contextos multiculturales y plurilingües.

Hacia finales de los años 90, tres escuelas normales de nueva creación, con Licenciatura en Educación Primaria, iniciaron un proceso para fortalecer el tratamiento pedagógico de la diversidad cultural, lingüística y étnica, teniendo como base al Plan de Estudios 1997. En dichas escuelas formularon una serie de cursos específicos que anexaron al Plan de Estudios 1997 para atender las especificidades

⁶ Los cursos comunitarios de Conafe fueron creados para dar educación en poblaciones en donde reúnen el mínimo de alumnos que se requieren para abrir escuelas. Hoy, su existencia refleja más bien un rezago, si se considera que estos cursos fueron planteados como "instancia remedial" para un determinado momento y proceso de construcción del sistema educativo.

culturales y lingüísticas de la población indígena. Asimismo, han incorporado temas y contenidos a los programas de estudio sobre la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Existen, además, otras entidades federativas, así como escuelas normales interesadas en formar a docentes con habilidades y competencias para la atención de la diversidad cultural y lingüística. Esos intereses se expresan en propuestas de distinta índole que aún no se concretan.

A pesar de los distintos esfuerzos que se han realizado para formar a los profesores que atienden a las niñas y a los niños indígenas, se puede identificar claramente la necesidad de generar un programa específico de formación inicial de profesores de educación primaria para contextos de diversidad cultural y lingüística. Con dicha propuesta de trabajo se espera ofrecer una formación inicial que permita:

- Orientar la atención educativa de la población indígena en edad escolar con pertinencia cultural y lingüística.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros indígenas, para superar los efectos de historias sociales marcadas por la desvalorización cultural.
- Conocer y reconocer la existencia de aspectos culturales distintivos en las niñas y los niños indígenas, para favorecer procesos educativos relevantes y significativos.
- Contribuir a la reflexión sobre las actitudes de prejuicio, racismo y discriminación, tanto sobre el propio grupo como sobre los otros.
- Favorecer el dominio de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudios de educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños.
- Restituir el valor de la lengua indígena como medio de comunicación y de enseñanza, y como objeto de estudio.
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, en lengua indígena y en español.
- Promover la reflexión en torno a los enfoques más favorables para el tratamiento de las lenguas, lo que incluye la enseñanza de segundas lenguas.

- Impulsar la reflexión sobre la práctica docente, con la finalidad de contribuir a la mejora constante de las competencias docentes y teniendo como referente a los niños y a los contextos socioculturales y lingüísticos de donde provienen.
- Favorecer el dominio de los materiales de estudio, y la producción de textos y de apoyos didácticos en lengua indígena y en español.
- Promover mejores estrategias de gestión para favorecer el trabajo académico del personal docente y directivo de las escuelas primarias, la participación de la familia y la comunidad, y la mejora en los resultados educativos.

III. CARACTERÍSTICAS QUE SE ESPERA DESARROLLEN LOS FUTUROS MAESTROS COMO PARTE DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Además de los rasgos deseables que se pretende promover en todos los maestros de educación primaria, se espera que con esta propuesta aquellos que trabajen con las niñas y los niños indígenas cuenten con las habilidades, los conocimientos y las actitudes que se señalan a continuación:

- a) *El dominio de la lengua indígena.* El conocimiento de una lengua no se reduce a saber hablarla. Para el caso de las lenguas indígenas implica aprender a escribirlas y promover su uso y ampliación de funciones, tanto de manera oral como escrita, en distintos contextos y situaciones comunicativas. Para ello, se promoverán en los estudiantes competencias comunicativas en las lenguas indígenas involucradas en el proceso formativo, lo cual implica ejercer, de manera sistemática, las habilidades para comprender lo que se escucha y lee, así como para expresarse de manera correcta de forma oral y escrita. Asimismo, es necesario que los estudiantes reconozcan que, de acuerdo con los ámbitos, el uso del lenguaje sigue patrones y reglas sociales y culturales específicas. Para lograr lo anterior, en la escuela normal se favorecerá el uso de las lenguas indígenas con fines comunicativos, lo cual contribuirá a su presencia y promoción. Para el tratamiento pedagógico del campo es necesario que los estudiantes se apropien de los conocimientos referidos a la relación cultura-lengua-educación.
- b) *El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas.* Durante los estudios de la licenciatura los futuros profesores reconocerán que existen concepciones propias de las comunidades indígenas sobre el mundo y la vida, las cuales se expresan de distintas maneras; al hacerse conscientes de ello podrán articular esos referentes para el diseño

de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como para promover y favorecer su reconocimiento y presencia en el diálogo con otras comunidades culturales y lingüísticas. En este sentido, los estudiantes valorarán el papel e importancia de pertenecer a una comunidad cultural y lingüística, y la forma en que ello incide en el aprendizaje de los niños y en la conformación de identidades socioculturales y lingüísticas diferenciadas. Se espera que a través de estos procesos generen mejores condiciones para que los niños y las niñas indígenas se desarrollen en ámbitos escolares que favorezcan la construcción de sus identidades socioculturales y lingüísticas de manera que tengan como resultado mejoras en el aprendizaje.

- c) *El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas.* El proceso de formación inicial se realizará teniendo como base las propias formas y estructuras de significados que cada una de las lenguas posee, combinando el análisis de los aspectos gramaticales particulares con la revisión de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje reflexivo de las características formales de las lenguas, en situaciones de comunicación reales. Lo anterior favorecerá la comprensión de las estrategias que involucra la enseñanza de la lengua indígena en la escuela primaria.
- d) *La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.* El estudio y la reflexión sobre los procesos individuales que siguen los niños para el aprendizaje de una segunda lengua, y sobre los procesos que se desarrollan en el ámbito familiar y comunitario en este mismo sentido, contribuirán a que los futuros maestros sean más sensibles al reconocimiento de las habilidades bilingües de los niños y de su desempeño escolar. Se espera que, al considerar las características de bilingüismo de los contextos de los que provienen los niños, los estudiantes reflexionen sobre las implicaciones pedagógicas que tiene contribuir al aprendizaje de una segunda lengua, sea ésta la lengua indígena o el español.
- e) *La competencia didáctica.* Con base en el conocimiento que logran los estudiantes normalistas en relación con los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, se espera que

sean capaces de seleccionar, diseñar y aplicar estrategias y recursos que contribuyan al desarrollo de las habilidades comunicativas en la primera y la segunda lengua de los niños y las niñas indígenas; así como de organizar el trabajo en el grupo considerando las diferentes condiciones socioculturales y lingüísticas que se presentan en las aulas de la escuela primaria, sobre todo en escuelas multigrado. Lo anterior implica partir de formas de trabajo que tomen en cuenta los estilos de aprendizaje y comunicativos que tienen los niños.

Es necesario insistir en que la formación inicial que reciben los estudiantes en la escuela normal debe contribuir al estudio y al aprendizaje permanentes, tanto en los aspectos relacionados con la formación general de todo profesor de educación primaria como en los que corresponden a la formación específica.

IV. DESCRIPCIÓN DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

Para el logro de las características que se espera desarrollen los futuros maestros en su formación inicial, se integra el estudio de las asignaturas que conforman el campo de formación específica, el cual busca favorecer una perspectiva en que la lengua y la cultura del colectivo de cada escuela normal den sustento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en ella se desarrollan.

El campo de formación específica se orienta hacia el fortalecimiento y el desarrollo de las identidades culturales y lingüísticas de los futuros docentes, para que estén en mejores condiciones de propiciar ambientes educativos favorables. Al considerar las características socioculturales y lingüísticas de los niños y de las comunidades indígenas de las que provienen, es posible contar con mejores elementos para proponer y aplicar estrategias de enseñanza en las aulas en que se presenta la diversidad cultural y lingüística. En este sentido, el tratamiento pedagógico de este campo implica una permanente reflexión y estudio de la relación que existe entre cultura, lengua y educación.

El campo de formación específica de maestros que atenderán a las niñas y a los niños indígenas se organiza alrededor de dos propósitos de formación centrales:

- Que los docentes reconozcan las características socioculturales de los niños y de las comunidades indígenas de las que provienen y consideren estos antecedentes para generar ambientes escolares favorables y mejores resultados educativos.

La dimensión cultural se incorpora como parte del tratamiento temático a lo largo de los cursos en dos niveles: a) la reflexión sobre los propios procesos formativos de los estudiantes y su incidencia en la configuración de sus identidades socioculturales y lingüísticas, lo que implica, por un lado, considerar los diversos aspectos que favorecieron u obstaculizaron la consolidación de las identidades y el uso de la len-

gua indígena en los contextos escolares y extraescolares, y por otro, revalorar las identidades para potenciar su desarrollo en las distintas interacciones y procesos pedagógicos que se generan en la escuela y en el aula, y *b*) la paulatina apropiación de los conocimientos producidos en el campo de la educación intercultural y la educación bilingüe para que los maestros en formación reflexionen e interpreten las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en los contextos específicos en donde desarrollarán su práctica profesional.

- Que los docentes desarrollen las competencias comunicativas en las lenguas indígenas presentes en cada escuela normal, principalmente en torno a la oralidad, la escritura y la lectura en estas lenguas. Escuchar, hablar, leer y escribir son habilidades que se pretende desarrollar en los estudiantes a lo largo de la licenciatura. Con ello se busca favorecer el uso y la ampliación de las funciones sociales que pueden tener las lenguas indígenas, a través de la producción de textos dirigidos a destinatarios múltiples, lo que implica el estudio de la lógica de significados y usos propios de las lenguas indígenas, y sus aspectos gramaticales. Para ello, es necesario evitar la traducción simple, es decir, no tomar como referencia para la forma de expresión, tanto oral como escrita, la estructura sintáctica y semántica del español; por el contrario, utilizar la que constituye a cada una de las lenguas indígenas.

Para el estudio de la estructura de las lenguas indígenas, la perspectiva que se propone: *a*) favorece la reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las mismas, al tratárseles como ámbitos de comunicación reales; *b*) considera el estudio y la reflexión sobre los usos y las funciones que adquiere la lengua indígena, tanto oral como escrita, de acuerdo con los contextos y las situaciones comunicativas, y *c*) incorpora la reflexión sobre los propios procesos que viven los estudiantes en la normal para el uso de la lengua indígena, tanto oral como escrita, así como el estudio de los procesos que intervienen en la adquisición y en el aprendizaje de una primera y segunda lenguas, con el fin de diseñar y aplicar estrategias didácticas para la enseñanza en las escuelas primarias a las que asisten niños en diversas condicio-

nes socioculturales y lingüísticas. En los procesos de escritura en lengua indígena se propiciará la incorporación de los saberes y los conocimientos construidos cultural e históricamente por las comunidades y los pueblos indígenas.

En las asignaturas del campo de formación específica se incluye una serie de actividades que tienen el propósito de establecer la vinculación entre los temas y contenidos que se abordan en los programas de cada uno de los semestres. En este sentido, se articula a la propuesta de formación del Plan de Estudios 1997 para fortalecer la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones indígenas en la escuela primaria. El campo de formación específica se conforma por seis cursos que se describen a continuación:

En el primer semestre, con el curso Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe, se inicia la reflexión sobre la diversidad sociocultural, lingüística y étnica que caracteriza al país y a la entidad, para identificar aspectos que comparten y otros que distinguen a las comunidades culturales y lingüísticas. Asimismo, se reflexionará en torno a la conformación, permanencia y cambio de identidades culturales y lingüísticas de los grupos y comunidades indígenas involucrados, así como acerca de las relaciones de asimetría presentes entre las lenguas indígenas y el español. Se inicia el análisis de las relaciones que se generan entre la cultura de la escuela y la cultura de los estudiantes, y se reflexiona en torno a las implicaciones pedagógicas que conlleva el uso y la aplicación de perspectivas interculturales y bilingües en la escuela primaria, así como las que provienen de lo que se ha dado en llamar *culturas orales* y *culturas escritas* para el desarrollo y la adquisición de una habilidad central que ha caracterizado a la escuela como cultura: la escritura. Para comenzar a sensibilizar a los estudiantes sobre esos temas, se introduce la discusión acerca de las características de las interacciones sociales y la comunicación, de acuerdo con los contextos socioculturales, principalmente las que se producen en el ámbito de la familia y la comunidad, y las de la escuela.

Los cursos de segundo, tercero y cuarto semestres, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I, II y III, respectivamente, buscan articular la reflexión y el estudio permanente sobre la relación entre lengua, cultura y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela primaria.

Asimismo se proponen fortalecer en los estudiantes el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas –oralidad, lectura y escritura– en las lenguas indígenas utilizadas en la escuela normal. Para ello, se trabaja desde una perspectiva que pone en el centro el estudio y la reflexión acerca de los usos sociales y las funciones de las lenguas de acuerdo con los contextos, a fin de que los estudiantes reconozcan las características y estructuras de las lenguas teniendo como perspectiva para el aprendizaje y la enseñanza la utilización de situaciones comunicativas reales. Se trata de hablar, escribir, leer y reflexionar en y sobre la lengua indígena de los estudiantes de la normal y tener como referencia la revisión de la propia historia sociocultural y lingüística, así como del papel que jugaron la escolaridad y los maestros en la adquisición de la lengua y en los procesos de enseñanza. Implica, además, utilizar la lengua indígena para pensar y escribir sobre la propia historia y sobre los ámbitos en que transcurre la cultura de las comunidades involucradas, así como escribir para diversos destinatarios, considerando los contextos de uso y función de la lengua escrita. Con base en los procesos que experimenten en la adquisición y en el aprendizaje de la escritura y la lectura en lenguas indígenas, los estudiantes inician la reflexión sobre los procesos que se ponen en juego para la enseñanza y en particular cómo ocurren en contextos bilingües y multiculturales teniendo como referencia a los sujetos centrales de la escuela primaria: los niños y las niñas indígenas. Por ello se introduce paulatinamente el estudio y el desarrollo de estrategias didácticas para la enseñanza de segundas lenguas.

El curso del quinto semestre, Procesos Bilingües en la Escuela Primaria, continúa con el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua indígena de los estudiantes, pero poniendo en el centro de la reflexión los procesos de adquisición, aprendizaje y enseñanza para una segunda lengua en la escuela primaria. Este curso tiene como antecedente los procesos de análisis y reflexión que en los anteriores cursos inician los estudiantes sobre las formas en que ellos adquieren la escritura y la lectura en sus propias lenguas indígenas. Se consideran ejes de la discusión de este curso: la diferencia entre adquisición, aprendizaje, y enseñanza de una lengua y para una segunda lengua; la transferencia lingüística; las estrategias didácticas para la enseñanza en aulas bilingües, y la utilidad y las características que deben tener los diagnósticos lingüísticos para identificar

los niveles de desarrollo lingüístico en que se encuentran los niños y las niñas indígenas.

El curso del sexto semestre, Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística, prevé, a través de la producción textual en lengua indígena y en español, el diseño de actividades específicas para desarrollar habilidades comunicativas en los niños y en las niñas indígenas que asisten a las escuelas primarias. Para ello, se utilizarán de manera articulada algunos de los contenidos del *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria*, considerando el diseño de actividades que incluyan a las lenguas y a las culturas indígenas como recursos pedagógicos sustantivos. Asimismo, en este curso se espera que los estudiantes consoliden la producción de diversos tipos de textos orientados a distintos destinatarios, tales como niños, maestros y diversos agentes que componen las comunidades educativas.



MAPA CURRICULAR

El mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se estructura, conforme al Plan 1997, en tres áreas de actividades, características de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica: *a)* Actividades Principalmente Escolarizadas; *b)* Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar; y *c)* Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo.

Considerando la naturaleza del trabajo docente en educación primaria orientado a la atención de las niñas y los niños indígenas, la formación profesional en la licenciatura atiende dos campos específicos de formación: *a)* Formación Común de Maestros para Educación Primaria, y *b)* Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica.

a) Formación Común de Maestros para Educación Primaria. Dado que un profesor de educación primaria que atenderá a población indígena debe desarrollar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios de todo profesor de educación primaria, los elementos del campo de formación común se promueven con el conjunto de asignaturas del Plan de Estudios 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria, con la incorporación, de manera transversal, de la perspectiva intercultural.

b) Formación Específica para la Atención Educativa a la Diversidad Cultural, Lingüística y Étnica. Con la finalidad de ofrecer una formación para atender con pertinencia a la población indígena, se incorpora este campo. La formación específica incluye las siguientes actividades: *a)* seis cursos escolarizados para la atención de la diversidad cultural, lingüística y étnica, de primero a sexto semestres, con una carga horaria de seis horas a la semana; *b)* cuatro cursos de Observación y Práctica Docente, entre los semestres tercero y sexto, y *c)* dos semestres de práctica intensiva frente a grupo, en el cuarto año de la formación, con una intensidad

de 24 horas semanales cada uno. La práctica será apoyada por dos talleres de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas, cada uno con ocho horas semanales de actividad.

El mapa curricular abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana. Cada hora-semana-semestre tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación, el valor total de la licenciatura es de 493.5 créditos.

A continuación se presenta el mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe.

Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe Mapa Curricular

| Primer semestre | Horas/ Créditos | Segundo semestre | Horas/ Créditos | Tercer semestre | Horas/ Créditos | Cuarto semestre | Horas/ Créditos | Quinto semestre | Horas/ Créditos | Sexto semestre | Horas/ Créditos | Séptimo semestre | Horas/ Créditos | Octavo semestre | Horas/ Créditos |
|---|--------------------|--|--------------------|---|--------------------|---|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|---|--------------------|
| Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano | 4/7.0 | La Educación en el Desarrollo Histórico de México I | 6/10.5 | La Educación en el Desarrollo Histórico de México II | 4/7.0 | Seminario de Temas Selectos de la Historia y la Pedagogía I | 2/3.5 | Seminario de Temas Selectos de la Historia y la Pedagogía II | 2/3.5 | Seminario de Temas Selectos de la Historia y la Pedagogía III | 2/3.5 | Trabajo Docente I | 24/42.0 | Trabajo Docente II | 24/42.0 |
| | | Matemáticas y su Enseñanza I | | Matemáticas y su Enseñanza II | | | | | | | | | | | |
| Problemas y Políticas de la Educación Básica | 6/10.5 | Matemáticas y su Enseñanza I | 6/10.5 | Matemáticas y su Enseñanza II | 6/10.5 | Geografía y su Enseñanza I | 4/7.0 | Geografía y su Enseñanza II | 4/7.0 | Gestión Escolar | 4/7.0 | Trabajo Docente I | 24/42.0 | Trabajo Docente II | 24/42.0 |
| | | | | | | Historia y su Enseñanza I | | Historia y su Enseñanza II | | | | | | | |
| Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria | 4/7.0 | Español y su Enseñanza I | 8/14.0 | Español y su Enseñanza II | 8/14.0 | Historia y su Enseñanza I | 6/10.5 | Historia y su Enseñanza II | 4/7.0 | Educación Artística III | 2/3.5 | Trabajo Docente I | 24/42.0 | Trabajo Docente II | 24/42.0 |
| | | | | | | | | | | Educación Física I | | | | | |
| Desarrollo Infantil I | 6/10.5 | Desarrollo Infantil II | 6/10.5 | Necesidades Educativas Especiales | 6/10.5 | Educación Física I | 2/3.5 | Educación Artística I | 2/3.5 | Educación Física III | 2/3.5 | Trabajo Docente I | 24/42.0 | Trabajo Docente II | 24/42.0 |
| | | | | | | Educación Física II | | Educación Artística II | | | | | | | |
| Estrategias para el Estudio y la Comunicación I | 6/10.5 | Estrategias para el Estudio y la Comunicación II | 2/3.5 | Educación Física I | 2/3.5 | Asignatura Regional I, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje III | 6/10.5 | Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I | 4/7.0 | Asignatura Regional II, Taller de Diseños Didácticos para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística | 6/10.5 | Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I | 8/14.0 | Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II | 8/14.0 |
| | | | | | | Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje II | | Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II | | | | | | | |
| Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe | 6/10.5 | Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I | 6/10.5 | Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje II | 6/10.5 | Observación y Práctica Docente II | 6/10.5 | Observación y Práctica Docente III | 8/14.0 | Observación y Práctica Docente IV | 8/14.0 | Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I | 8/14.0 | Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II | 8/14.0 |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| 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 | 8/14.0 | Observación y Práctica Docente IV | 8/14.0 | Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I | 8/14.0 | Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas II | 8/14.0 |
| Horas/semana | 38 | | 38 | | 38 | | 34 | | 38 | | 32 | | 32 | | 32 |
| Campos de Formación | | | | | | | | | | | | | | | |
| Formación común de maestros para Educación Primaria. | | | | | | | | | | | | | | | |
| Formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica. | | | | | | | | | | | | | | | |

A

B

C