



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO: LINEA
DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGUISTICA
(VIA MEDIOS)

*La Formación Docente y las
Prácticas Preescolares Indígenas*

Tesis que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Línea: Diversidad Lingüística y Sociocultural.

Presenta

Lucía Morelos Moreno

Director de Tesis: Dra. Rossana Stella Podestá Siri



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO: LINEA
DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA
(VIA MEDIOS)

*La Formación Docente y las
Prácticas Preescolares Indígenas*

Lucía Morelos Moreno

México, D.F.

Junio de 2011.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a la maestra Rossana Stella Podestá Siri, por su gran apoyo como asesora y como persona, por su calidad humana y su profesionalismo el cual siempre me brindó para poder realizar este trabajo tan importante en mi preparación profesional.

También agradezco a los maestros alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional subcentro Cuetzalan, que hicieron posible esta investigación con las respuestas aportadas en las entrevistas y la revisión de sus prácticas educativas. Por brindarme su apoyo incondicional para contrastar su trabajo docente con el de las maestras de los Centros de Trabajo.

A las Profesoras Judith Ocampo Molina, Beda Cantero García y Josefina Peralta Calderón del Centro de Educación Preescolar Netzahualcoyotl de la comunidad de Tatoxcac, Zacapoaxtla, Pué. Por haberme brindado la oportunidad de observar su práctica docente y así realizar la presente investigación.

De igual manera agradezco a la Profesora Antonia Zamora Nazario porque pude cruzar los resultados obtenidos en su práctica cotidiana con los de los otros Centros de Trabajo.

A la planta de asesores que con su experiencia y profesionalismo contribuyeron enormemente para que este trabajo fuera posible.

Agradezco a los creadores de la maestría en desarrollo educativo y a la Universidad Pedagógica Nacional porque gracias a ellos, tuve acceso para estudiar algo acorde a mis intereses y necesidades ya que como maestros de Educación Indígena hay poco acceso a este tipo de preparación ya sean maestrías o posgrados acordes a este medio.

DEDICATORIAS

Especialmente dedico este trabajo a mi hijo Cesar esperando comprenda todo el abandono que tuvo de mi parte, siempre con la finalidad de superarme y ser cada día mejor para tener que ofrecerle. Es con el gran amor que siento por él reafirmandole que es la razón de mi vida y de mi superación profesional.

A mis padres Miguel Morelos Segura y Herminia Moreno Carmona, por darme la vida y permitir ser una persona profesionista.

Con amor a Carlos, compañero de mi vida, por la comprensión, paciencia y amor que siempre me ha brindado.

A mis hermanos Julio, Juan, Estela, Hortencia, Yolanda, Carlos, Telésforo, Álvaro, Rossio, Noemí que en su momento me alentaron a seguir adelante, no sólo en mi vida profesional sino que también en mi vida personal.

A mi hermano Álvaro por su gran esfuerzo y tenacidad para lograr sus metas profesionales que me han servido de motivación.

A mis compañeros y amigos que de alguna manera siguieron conmigo este transitar profesional.

También dedico este trabajo a las Maestras Ma. Leonor Rodríguez López y Micaela Jiménez Solís, amigas y compañeras de mi actual Centro de Trabajo.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	
DEDICATORIAS	
INTRODUCCIÓN	6
I LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES INDÍGENAS	
1.1 Los problemas de formación de los maestros preescolares indígenas	14
1.2 Los principios pedagógicos de la educación a través de la historia	26
II LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES DE LA INVESTIGACION	
2.1 Contextos socioculturales de la investigación	35
III PROCESOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	
3.1.- Antecedentes históricos de la educación preescolar en México	46
3.2.- Surgimiento de la Educación Indígena en México	52
3.3.- Preescolar indígena: segundo nivel en la estructura educativa indígena actual de México	64
IV LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL EL MEDIO INDIGENA' PLAN 90.	
4.1.- Surgimiento y Organización	89
4.2.- La Línea Antropológica Lingüística: un sustento pedagógico de la LEPEPMI'90	105
V ASPECTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO PREESCOLAR INDÍGENA EGRESADO DE LA LEPEPMI'90.	
5.1.-La práctica docente del maestro preescolar indígena	125
5.2.- La interculturalidad y la práctica del docente indígena	134
5.3.- El quehacer del maestro preescolar indígena y la educación intercultural	143
CONCLUSIONES	148
BIBLIOGRAFÍA	154
ANEXOS	161

INTRODUCCIÓN

Con el transcurso del tiempo la humanidad ha sufrido diferentes transformaciones, por lo que ésta se ha visto en la necesidad de crear un sin fin de elementos que la definen, la integren y la expliquen. Sin duda alguna, uno de estos componentes es la educación, misma que debido a los progresos actuales y desarrollos sociales, políticos y económicos de nuestro país, demanda una estructura política y filosófica acorde a las exigencias vigentes.

Para que este cambio sea posible es necesaria la participación activa de una nueva generación de personal capacitado y comprometido con la educación, consciente de la diversidad cultural que presenta nuestro país y de las necesidades reales de los diferentes grupos indígenas. La educación en México como en todo el mundo está determinada por el desarrollo socioeconómico y político del mismo, sin embargo, estas influencias se ven más marcadas en los grupos indígenas y en su educación.

La educación indígena en México ha enfrentado grandes obstáculos, que sin duda alguna, se ven reflejados en sus prácticas educativas; la profesionalización docente, las metodologías aplicadas, los planes y programas, y los instrumentos didácticos sólo por mencionar algunos. En este sentido se puede afirmar que en la educación indígena existen varios factores que influyen en el bajo rendimiento escolar, y son los que en gran medida han determinado la calidad de este nivel educativo. Héctor Muñoz (1997) sostiene que se siente la urgencia de contar con programas de formación profesional integral para la educación intercultural bilingüe y no únicamente con acciones de capacitación. Hablando del nivel preescolar indígena este comentario no se queda al margen, ya que infinidad de circunstancias mismas del medio y del sistema inciden en ella.

Hablar de la educación indígena es hablar de la realidad pluriétnica y pluricultural de la nación mexicana, que esta ahí frente a nosotros: con ideas,

creencias, valores, costumbres y prácticas comunitarias, en una palabra la cosmovisión de los indígenas. Abordar este tema es con la esperanza de conocer y reflexionar la importancia de la formación docente indígena como único y principal medio de desarrollo y subsistencia de los pueblos autóctonos. Es por eso que como docente, participe de la práctica del nivel Preescolar Indígena y como asesora de la planta de la Universidad Pedagógica Nacional realizo un análisis de la situación actual sobre la dificultad que presentan los maestros de Educación Preescolar Indígena egresados de la Lepepmi '90, (Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Para el Medio Indígena, Plan 90) ¿Qué elementos teóricos, metodológicos y prácticos aprendidos en esta licenciatura integran a su práctica docente? Me enfocaré principalmente a revisar los elementos antropológico - lingüísticos de la currícula de esta licenciatura.

En el primer capítulo hago alusión principalmente a la problemática que presentan los maestros - alumnos estudiantes y egresados de la Lepepmi 90. En principio hablo del diseño de la investigación donde se plantea de alguna manera la importancia de realizar investigaciones de corte cualitativo en el terreno educativo. Retomo a la etnografía como metodología del proceso de la investigación. Y menciono qué es la etnografía desde el punto de vista de María Bertely(2001), Elsie Rockwell(1987), Peter Woods y otros, así como sus características, beneficios, aplicaciones y aportes en el terreno educativo.

Además se definen las técnicas empleadas como herramientas de la investigación; específicamente se habla de la observación y entrevista como herramientas principales e indispensables para hacer etnografía. Es preciso mencionar que en este capítulo se realiza la delimitación temporal y espacial de la investigación, así como describo el proceso de elaboración de los instrumentos, enfoque del análisis y organización de resultados partiendo de los principios pedagógicos de la educación los cuales se deben tener presentes para poder entender los procesos por los que ha atravesado la educación en nuestro país. En

este mismo capítulo doy a conocer los contextos socioculturales en los que se circunscribe la indagación.

Aunque se dio inicio con la investigación desde el año 2000 cuando empecé la maestría, considero que el tiempo transcurrido me favoreció para efectuar una investigación etnográfica de corte cualitativo. Logré hacer comparaciones más profundas a través de estos años de los maestros observados que me permitieron poder categorizar, comparar y triangular los elementos teóricos que marca la línea antropológica lingüística con las realidades educativas que tuve la oportunidad de ver.

Pude notar que debido a la situación actual de desplazamiento de las lenguas indígenas en algunas zonas territoriales, a las necesidades educativas en contextos interculturales sin resolver y a las ofertas educativas planteadas para resanar aspectos más que educativos, políticos, se debe en gran medida a la falta de una verdadera transformación en las prácticas pedagógicas de los maestros de educación preescolar indígena. Los problemas educativos en este medio persisten aún cuando los maestros tienen el grado de licenciatura. Son indígenas y además conocedores de los contextos escolares en los cuales están insertos, sin embargo no alcanzan una formación sólida, sistemática y comprometida con esa reivindicación social y cultural que el país necesita, difícilmente se va a lograr esa innovación educativa que tanto se requiere.

En el capítulo II se hace una descripción de los contextos nacionales, estatales y regionales donde se inscribe la investigación. Es necesario aclarar que debido a la problemática, el universo de la investigación no sólo se centra en el estado de Puebla, sino que también en el estado de Veracruz, sobre todo en los municipios colindantes con el estado de Puebla, de donde es la población estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional subsede 06 Cuetzalan. Razón por la cual he escogido esta sede para la presente investigación. Cuetzalan se encuentra dentro

de la región Zacapoaxtla. Región compuesta por 18 municipios y 347 localidades, con 178,188 habitantes.

Este municipio ocupa una zona de transición entre la Sierra Madre Oriental y la Madre Planicie Costera en su región veracruzana. Su población es de 35,676 habitantes aproximadamente, de la cual el 75% de la población es indígena. Aunque en este municipio se tiene como única lengua vernácula el náhuatl es importante aclarar que como universo de estudio también se retomará el totonaco y no porque se hable dentro del municipio, sino que al centrar la investigación en Cuetzalan como subunidad de la Universidad Pedagógica Nacional, dentro de su matrícula tiene afluencia de profesores de las regiones vecinas como es Huehuetla y algunos municipios de Veracruz como Papantla, Coxquihui, Coyutla, que hablan totonaco.

Mi trabajo considera dos grupos de maestros por un lado la comunidad estudiantil de Lepepmi de primero, quinto y octavo semestres, así como egresados y pasantes, se hace esta selección debido a que me interesa saber cuales son los conocimientos y concepciones que tienen los alumnos al iniciar la licenciatura, al ir en un semestre intermedio si se han modificado o aun siguen iguales y al concluir su licenciatura si han transformado su practica docente, de igual manera a los egresados pasantes y titulados se consideran para conocer cual ha sido el impacto de su formación en esta licenciatura y si les sirve para transformar trabajo docente. Como lo demuestran las preguntas detonadoras que formulé para el primer semestre ¿Qué esperan aprender en esta licenciatura?, quinto semestre ¿Qué han aprendido hasta ahora de la línea antropológica lingüística?, octavo semestre ¿Qué aprendieron en esta licenciatura? Para los egresados pasantes y titulados. ¿Qué te hubiera gustado aprender en la licenciatura que no hayas aprendido?

Estas respuestas me sirvieron como inicio y fundamentación del problema de estudio logrando su delimitación, así como el replanteamiento de los objetivos y de las preguntas investigativas. Sin embargo debido a la diversidad de criterios,

conocimientos y habilidades detectadas en los resultados, se realizó una categorización con la que se intentó recuperar los rasgos más importantes que se expresaran. Para las entrevistas en profundidad de cada grupo se escogieron 3 alumnos de primero, quinto y de octavo semestre, porque en el caso de los egresados se escogió un titulado y un pasante, aclarando que finalmente con estos alumnos se realizó la investigación. Y por otro lado también se considero en la investigación a la planta de asesores. Así como dos centro de trabajo que será donde se realizan las observaciones de las prácticas docentes.

En el capítulo III se realiza una descripción y análisis de los antecedentes históricos de la Educación Preescolar en México, del surgimiento de la Educación Indígena y del surgimiento de la educación preescolar indígena analizando principalmente los programas educativos de este nivel. Enfatizo el difícil proceso y lucha para que este nivel educativo pudiera consolidarse y obtener el grado de importancia que debe tener para integrarse al esquema educativo nacional y el requerimiento de profesionales capaces de establecer ese vínculo necesario para enfrentar el gran reto de hacer de las culturas indígenas, sociedades dignas de enfrentar las transformaciones sociales, políticas y económicas con sus propios conocimientos y elementos culturales.

La educación indígena en general y en lo particular la educación preescolar indígena aún no ha alcanzado el estatus y la importancia requerida por la sociedad debido a la mala implementación que ha tenido desde sus inicios, a los cambios metodológicos y políticos y a los paradigmas con diferentes e imprecisos objetivos, así como al serio problema de formación docente. Las prácticas pedagógicas actuales todavía están permeadas de un sinnúmero de imprecisiones motivo principal de esta tesis, cuyo objetivo es revisar las prácticas docentes en las aulas preescolares indígenas, para conocer las causas por las cuales no hemos mejorado significativamente. Si bien ya se han documentado en el nivel primario,

investigaciones sociolingüísticas¹, falta mucho por hacer en el nivel preescolar indígena. En lo que concierne a la evaluación de la Lepepmi'90 el grupo creador ha hecho algunos informes (Gisela Salinas) sobre las prácticas educativas pero aún no se tienen suficientes resultados sobre la Lepepmi y los impuestos en la formación de los profesores de preescolar.

El capítulo IV. Aborda principalmente la organización y surgimiento de la LEPEPMI'90. Este programa educativo tiene como propósito general contribuir a ampliar la profesionalización del magisterio de preescolar y primaria que trabaja en el medio indígena. Esto implica atender las necesidades y exigencias educativas propias de la población indígena, por lo que analizaré específicamente el sustento pedagógico de la línea antropológica lingüística; rescataré aquellos elementos que de alguna manera me ayuden a interpretar y entender de modo más preciso la situación actual de la educación indígena, específicamente de la educación preescolar indígena y así poder encontrar las causas del tema de investigación que me he propuesto desarrollar.

El quinto capítulo está enfocado directamente a lo que es la práctica docente del maestro preescolar, egresado de la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena. En primer término se comparan de las prácticas docentes realizadas en los diferentes centros observados, así como los resultados obtenidos de las entrevistas y diarios utilizados en la investigación y se realiza una reflexión sobre las razones que no han permitido que el docente preescolar indígena innove su práctica docente al terminar la LEPEPMI 90. También se hace un análisis de los tres enfoques de la línea antropológica lingüística (cultural, étnico y lingüístico) que se retomaron y trabajaron a lo largo de la investigación, ya que solo conociéndolos fue posible retomarlos como saberes previos de los alumnos y maestros, y así relacionarlos con la aplicación e interpretación de la educación bilingüe bicultural que maneja el maestro.

¹ Revisar a Muñoz, Hamel, Podestá y a Martínez.

Para lograr esto fue necesario analizar los programas de educación preescolar a partir del año 1978 que es cuando surge de manera oficial este nivel educativo. Revisé el programa educativo de 1981, el programa de 1992, el de 1994, y el programa actual implementado en el año 2004 para encontrar la relación o no que guardan con el enfoque cultural, lingüístico y étnico que plantea la línea antropológica y su vinculación con los propósitos de la educación bilingüe bicultural que plantea la Dirección General e Educación Indígena (DGEI). El fin es conocer las causas que hasta la fecha no han permitido una auténtica innovación educativa en el maestro preescolar indígena egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Mis resultados se basan principalmente en los aportes obtenidos tanto en las entrevistas como en las observaciones de clase que realicé en diferentes momentos y con diferentes agentes involucrados en el presente estudio.

Para poder sustentar teóricamente esta investigación se retomaron aportes de algunos trabajos ya realizados tanto en la formación docente de los maestros indígenas como en las prácticas docentes en contextos indígenas. Se revisaron los textos de Rossana Podestá Siri, Jani Jordá Hernández, Héctor Muñoz Cruz, Luis Enrique López, Justa Ezpeleta, Ruth Paradise, María Bertely y otros más. La bibliografía juega un papel importante en este trabajo, ya que fue la que le dio sustento a la investigación y cuerpo al constructo teórico.

La conclusión general de la investigación contiene mis puntos de vista y las respuestas a las que pude llegar al terminar este trabajo. Ahondaré sobre las causas que no han permitido que las prácticas educativas en el nivel preescolar sean de calidad, encontrando que es la formación de los docentes el principal reto que debemos afrontar y replantear y la verticalidad de las políticas educativas su principal obstáculo. Ya que no se toman en cuenta las demandas de los pueblos indígenas.

También se integran en los anexos, los resultados de mis entrevistas; observaciones como prueba y sustento de mi trabajo.

I LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES INDÍGENAS

1.1 Los problemas de formación de los maestros preescolares indígenas.

La educación indígena en México, al igual que en otros países multiculturales ha enfrentado grandes retos que sin duda alguna se ven reflejados en sus prácticas educativas; la educación preescolar en el medio indígena no está ajena a un cúmulo de obstáculos como son: las políticas educativas; la falta de una metodología propia, los materiales e instrumentos didácticos acordes al medio y el reflejo de la preparación profesional de los docentes en sus prácticas pedagógicas, sólo por mencionar algunos de ellos. Situaciones que han provocado que después de 45 años de su surgimiento en nuestro país, la educación indígena aún no goce de un prestigio y reconocimiento social y político.

Esta falta de consolidación, reconocimiento y pertinencia en la educación indígena, pero me referiré en específico al nivel preescolar, se deriva principalmente de la inexistente solidez en las políticas educativas y en la falta de permanencia² en la estructura educativa. Sin duda alguna factores que en gran medida han determinado las prácticas educativas actuales. Efectuaré un análisis curricular de la (LEPEPMI'90) Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y su aplicación, que se refleja en las prácticas docentes de los profesores alumnos y ex alumnos de esta licenciatura. Esto le permitirá al lector formarse un panorama de lo que los alumnos de preescolar están recibiendo.

Se priorizan como elementos centrales la currícula de la Licenciatura Lepepmi'90 de la Unidad 21, de Puebla, que es la misma que se diseñó para todo el país en el año 1990; las prácticas educativas de los formadores del subcentro 06 Cuetzalan, principalmente de los asesores de la Universidad Pedagógica Nacional en la línea antropológica lingüística y por último las prácticas educativas de los grupos

² Si bien se han creado distintos programas educativos éstos carecen de una estabilidad duradera en el esquema educativo y su subsistencia está sujeta a intereses políticos, dependiendo de los sexenios.

escolares en los que los maestros alumnos de la Lepepmi realizan su quehacer docente. Mi propósito es triangular toda la información que se desprende de estos tres puentes medulares. La presente investigación pretende indagar ***las causas que no han permitido un verdadero cambio pedagógico del maestro de preescolar, egresado de la LEPEPMI'90, ofertada en la Universidad Pedagógica Nacional.***

Entre ellas resalta la formación profesional y el reflejo de ésta en las prácticas pedagógicas. Las prácticas docentes que he observado muestran experiencias muy particulares de los maestros frente a sus grupos, donde las innovaciones educativas contenidas en la política de Educación Intercultural Bilingüe son insuficientes y ambiguas (Muñoz,1984:214). Esto es reflejo de una profesionalización limitada que pone de manifiesto el deterioro del trabajo docente y la fragmentación del aprendizaje escolar volviéndolo carente totalmente de sentido para el niño y para su vida; acción que provoca, sin duda alguna, que la asistencia de los niños a la escuela en nuestra sociedad sea una experiencia sin sentido. Ocasiona la mayoría de las veces el desinterés y el rechazo a la escuela propiciando a la vez el ausentismo o la deserción escolar (PH, Jackson, 1967: 43).

El docente preescolar indígena con preparación profesional en una Licenciatura creada específicamente para el medio Indígena aún no refleja los aprendizajes adquiridos en su práctica docente, situación que me obligó a buscar y a interpretar las causas y sus consecuencias. En este sentido considero pertinente hacer la presente investigación vinculando tres ámbitos: la formación de los docentes³, el análisis de los contenidos de la línea antropológica lingüística⁴ y la práctica docente de los maestros⁵, focalizándome principalmente en esta última.

³ Maestros - alumnos de Lepepmi' 90 de la Universidad Pedagógica Nacional, Subcentro Cuetzalan.

⁴ Revisar Currícula de la línea antropológica lingüística que consta de cinco cursos: 1. Cultura y Educación, 2. La Cuestión Étnico Nacional en la Escuela y la Comunidad, 3. Lengua, Grupos Étnicos y Sociedad Nacional, 4. Relaciones Interétnicas y Educación Indígena, 5. Identidad Étnica y Educación Indígena.

⁵ Se consideran dos escuelas el Centro de Educación Preescolar Indígena NETZAHUALCOYOTL de la comunidad de Tatoxcac, Zacapoaxtla, Pué y - el Centro de Educación Preescolar de Yohualichan, Cuetzalan, Pue. Así como algunas prácticas de maestros alumnos en formación.

Herramientas de trabajo para introducirme en el análisis de la formación

Ocupo principalmente a la etnografía como principal método de investigación, privilegiando lo cualitativo para plasmar las reflexiones sobre los resultados que arrojaron las herramientas empleadas. Los hallazgos de tipo cualitativo son buenos indicadores de los distintos aspectos que consideran los investigados. Nos permite conocer además si sus conocimientos son intuitivos o académicos, además de aportarnos elementos importantes sobre las características lingüísticas y culturales que poseen, ya que para elaborar una conclusión personal fue importante entender, organizar, concentrar los resultados obtenidos, utilizando escalas valorativas.

Cabe mencionar que para darle soporte a este trabajo fue necesario partir de la cuantificación de ciertos datos como nivel profesional, antigüedad en el servicio educativo, edad, sexo, nivel educativo, tipo de organización de la escuela, y lengua indígena de los maestros. Para ello partí de ciertos datos estadísticos que retome de la UPN. Otros los levante yo misma. Las investigaciones básicas se encargan de producir conocimientos y teorías, las investigaciones aplicadas de resolver problemas prácticos. En cada una de ellas se aplica una metodología que está en relación directa con las necesidades y propósitos. En el caso de la investigación etnográfica Elsie Rockwell menciona que lo que se hace en el campo depende del objeto que se construye; depende de la interacción que se busca con la realidad; depende en parte de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa, el trabajo etnográfico tiene como finalidad conocer lo desconocido, y además documentar lo no documentado, es escuchar y ver al otro (Elsie Rockwell, 1987:52).

Al inicio del trabajo de campo es angustiante no tener las cosas claras, sobre todo en categorías, preguntas, planes de dónde estar, de qué hacer, razón por la que se afirma que en este proceso hay más operaciones que reglas. Al iniciar esta investigación en el año 2000 sentía la necesidad de saber tantas cosas, que me fue muy difícil poder decidirme sobre el tema de estudio; sin embargo, a medida que fue

transcurriendo el tiempo pude darme cuenta de que la práctica docente era mi objeto de estudio y que los maestros egresados de la Lepepmi, 90 no reflejaban los aprendizajes en ésta como se puede palpar en los resultados de las observaciones realizadas a las escuelas y grupos de preescolar seleccionados. Consideré necesario tender un puente entre lo que los alumnos – maestros aprendían en la UPN y lo que aplicaban en su cotidianidad. Retomo la afirmación de Peter Woods. La investigación es una indagación, una búsqueda de nuevos conocimientos y de una nueva comprensión (1986: 31). Y a ella me enfrente.

La profesionalización docente del nivel preescolar indígena tiene numerosas causas que lo determinan, mismas que van desde las contrataciones sin preparación hasta el nulo autodidactismo, el desinterés o falta de vocación, y la escasa o ambigua trayectoria académica como lo demuestran las encuestas aplicadas a los alumnos de primer semestre. **Son bachilleres en su totalidad, carecen de antigüedad en el servicio educativo y a la pregunta ¿A qué se debe que decidiste estudiar en la UPN, y no en otra Institución? Algunas de las respuestas son: “por la oportunidad de que es cada sábado y así puedo realizar mis actividades durante la semana, además de aprender cómo se debe sacar adelante a un grupo, en lo personal porque está cerca de donde vivo, y por falta de recursos económicos no me es posible estudiar en otro lugar o en otras instituciones”.**

Como se puede notar existe un insuficiente nivel de preparación cuando son contratados como maestros, ambigua trayectoria académica y nula responsabilidad y vocación. Para tener un conocimiento más amplio consideré necesario indagar donde estaba el problema: ¿en la currícula de formación? ¿En la formación de los formadores? o, ¿en el nivel académico de los alumnos para lograr o no una vinculación entre los saberes que ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y la aplicación de éstos en el quehacer cotidiano del profesor? De esta manera el reto siempre fue detectar y conocer las causas

principales que obstaculizan la transformación de la práctica docente del maestro preescolar indígena egresado de la Universidad Pedagógica Nacional.

Consideré que lo primero que debía hacer era conocer la currícula de la licenciatura específicamente la de la línea antropológica lingüística por lo que para poder realizar las encuestas que me permitieron sondear, revisar y organizar los conocimientos y actitudes que tenían los maestros alumnos con respecto a los contenidos de esta Línea, se revisaron los contenidos de la línea antropológica lingüística para poder definir las interrogantes que tendría el cuestionario; también se identificaron los enfoques que marca la línea Antropológica lingüística siendo estos: el lingüístico, el cultural y el étnico; posteriormente se procedió a construir el cuestionario integrando ciertos criterios para cada semestre como a continuación se menciona:

- En el primer semestre se incluyeron criterios de valoración.
Por ejemplo: **¿Por qué ingresaste a esta licenciatura? ¿Qué significa para ti ser maestro?**
- En el octavo semestre se incluyeron criterios cognitivos, de habilidades y de conceptos teóricos.
¿Qué aprendizajes obtuviste? ¿De qué te sirve haber estudiado en la UPN?
- Con los alumnos egresados se consideraron criterios prácticos, teóricos y de valoración.
¿Para que te sirvió el haber estudiado en la UPN? ¿Qué has usado en tu práctica docente de lo aprendido en la UPN? (Ver anexos).

En este sentido puedo decir que se aplicaron tres tipos de entrevistas como instrumentos con preguntas abiertas, los cuales fueron aplicados con todos los alumnos del primer y octavo semestre, así como con los seis egresados. Debido a las respuestas obtenidas esta encuesta se utilizó como sondeo, sin embargo me

servió para delimitar el universo de estudio al que hago mención en el punto 1.3 de este capítulo y replantear las preguntas surgiendo principalmente las siguientes:

¿Son los elementos culturales⁶ propios del maestro indígena, los que no le permiten la integración conceptual de los contenidos de la línea antropológica lingüística?

¿La currícula de la línea antropológica lingüística de la LEPEPMI'90 no tiene relación con las necesidades del docente del nivel preescolar indígena?

Ellos me permitieron reflexionar sobre el siguiente tema.

¿Incorpora el maestro de educación preescolar indígena a su práctica docente, los elementos teóricos, metodológicos y prácticos de la línea antropológica lingüística aprehendidos durante su formación en la LEPEPMI'90?

Aunque Bertely y Rockwell mencionan que no hay una norma metodológica en la etnografía, sin embargo sí es importante buscar ciertos criterios de rigor, mismos que se pueden traducir en normas, consignas o tips para diseñar los instrumentos y definir las estrategias de recolección de datos. Para ello en esta investigación se trabajaron principalmente encuestas para poder recabar algunos datos estadísticos que sirvieron de punto de partida, mismos que me permitieron plantear mis preguntas de investigación dándome pauta a su ajuste si era necesario, ya que en un principio quería indagar tantas cosas que no sabía por cual empezar, también me sirvieron los resultados de la encuesta para precisar mis objetivos.

Se realizaron entrevistas detonadoras escritas por los maestros seleccionados para poder dimensionar la problemática y posteriormente se realizaron entrevistas no estructuradas, ya que como dice Peter Woods(1987) el objetivo de la entrevista es el de captar lo que se encuentra en el interior de los

⁶ De acuerdo a los resultados de las entrevistas algunos docentes ya no se consideran indígenas, y esto dificulta trabajar los contenidos étnicos, culturales y lingüísticos que propone la currícula de la Línea Antropológica Lingüística, porque al no saber la lengua indígena difícilmente van a elaborar estrategias para rescatarla o revalorarla con sus alumnos, lo mismo pasa con lo cultural o étnico difícilmente le van a dar importancia.

entrevistados sin la colaboración ni la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle. Estas entrevistas fueron organizadas para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión (Peter Woods, 1987; 80).

María Bertely menciona al respecto, que el dominio de las técnicas e instrumentos se adquiere en la práctica, a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores experimentados. Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y saber como realizar un registro amplio de lo observado y escuchado, en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento (Bertely: 2001; 50). Dos de las principales técnicas de trabajo de la etnografía son sin duda alguna, la observación y las entrevistas. Por lo que en este trabajo son las que fungen el papel principal, aunque se agregan otras como, el diario de campo.

La etnografía educativa en México es un campo de investigación desde finales de la década de los setenta, cuando se difunden entre otros los estudios realizados en escuelas y salones de clases en los Estados Unidos e Inglaterra. Sin embargo, desde años atrás Franz Boas y Bronislaw Malinowski, antropólogos destacados fundan la etnografía holística que busca definir las creencias y prácticas de un grupo para mostrar su unidad cultural. El carácter holístico de este enfoque implica considerar la suma total de conocimientos, actitudes y patrones de comportamiento habitual, compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular (Linton, 1940;).

En la presente investigación me enfocaré a conocer las prácticas docentes de los maestros de educación preescolar indígena y qué tanto retoman los conocimientos aprendidos durante la Lepepmi' 90; el sistema de comportamiento de un grupo particular (Good Enough, 1971) en este caso, los docentes indígenas pertenecientes a los grupos étnicos náhuatl y totonaco; y los rasgos distintivos de

una cultura (Le Vine 1970, Schindler 1982, Walcott 1975), por ende me adentré en las características propias de los alumnos estudiados Si bien la antropología es la disciplina que nos lega la etnografía a la educación y a otras áreas del conocimiento como la lingüística que adoptan también este proceso metodológico postulado por Dell Hymes para hacer etnografía de la comunicación.

En (1987) Evelyn Jacob recupera también la etnografía de la comunicación, para dicha corriente la comunicación verbal y no verbal en los salones de clases está moldeada culturalmente y se construye en la interacción frente a frente (Erickson 1989 y Mohatt 1982, McDermott 1977, Philips 1983). Asimismo, el interaccionismo simbólico representado por Herbert Blumer, Erving Goffman y Howard Becker en la escuela de Chicago, define la realidad como una construcción social tal que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores, con el supuesto de que la persona se construye al interactuar con los demás y al asumir diversas funciones en situaciones sociales específicas (Bertely, 2001:p.23).

En lo personal desempeño varias funciones pues soy asesora de la Universidad Pedagógica Nacional desde hace 13 años, he trabajado esta licenciatura específicamente en la línea Antropológica Lingüística, donde surgen mis preocupaciones, sin embargo, a partir del año 1982 soy maestra de educación indígena en el nivel preescolar en donde desde mi iniciación en la docencia detecte esta falta de profesionalismo o interés de los maestros indígenas por reivindicar su identidad cultural y mejorar su desempeño cotidianamente.

Una de las exigencias en el terreno educativo, en la actualidad es hacer investigaciones pues además de ser ya actividades permanentes, se han convertido en imprescindibles para poder conocer o resolver las problemáticas existentes en este campo, como es la práctica docente del maestro preescolar indígena. Para que realmente se obtengan óptimos resultados es necesario que los involucrados en dicho proceso tengan los conocimientos y la formación pertinente, pues no basta con adoptar las técnicas e instrumentos antropológicos que faciliten la recopilación

de datos empíricos acerca de la cultura escolar. De acuerdo con María Bertely⁷(2001), la etnografía educativa exige que la nueva comunidad de etnógrafos educativos abunde en el sentido de sus indagaciones y discusiones metodológicas que puedan ayudarlos a construir mejores vías de acceso a la cultura escolar.

Elsie Rockwell (1980), sostiene que la etnografía educativa, además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clases, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación, razón por la que en este trabajo se integran los procesos históricos por los que ha pasado la educación preescolar en México, la educación indígena y la educación preescolar indígena rescatando aquellos elementos y datos necesarios que permitan hacer un mejor análisis de la profesionalización y práctica docente. Para Frederick Erickson⁸(1989), la etnografía educativa puede articular el estudio de la organización social del aula y los ambientes de enseñanza con la interpretación del entramado histórico y cultural, con el modo en que se construye el consenso y la lucha por la legitimidad en nuestras escuelas (Bertely, 2001:p.36). En este estudio se parte del análisis formativo del docente para poder entender su práctica docente y el reflejo de los resultados de ésta en el grupo que atiende.

El trabajo etnográfico que desarrollé se apoya principalmente en registros de observación y entrevistas. Realizando observaciones a las prácticas de los maestros de la licenciatura para conocer el proceso didáctico que emplean y sobre todo rescatar los elementos culturales, lingüísticos y étnicos, ejes rectores de la línea antropológica como parte del currículum de la licenciatura y ver cómo y cuándo los

⁷ Investigadora antropóloga,, socióloga y educadora con diversas obras sobre las prácticas educativas en el nivel preescolar en México.

⁸ Quien utilizó también las grabaciones magnetofónicas o audiovisuales como principal fuente de datos en la investigación de campo dándole como término microetnografía; misma que para él tiene tres ventajas importantes: 1ra. posibilita un análisis completo permitiendo una exacta descripción, más completa que la del observador participante. 2da. Reduce la tipificación analítica del observador permitiéndole revisar el material en distintos tiempos y etapas. 3ra. Reduce la necesidad del observador de depender de los acontecimientos, revisa el material las veces necesarias, permite reconstruir el análisis de los acontecimientos. Sin embargo el investigador no puede verificar sus teorías y contextualizar la información, lo que para él son las dos limitantes que representa.

utilizan, sin ignorar otras fuentes de información útiles como la documentación bibliográfica y estadística para la triangulación y validación empírica, (Woods;⁹1993, Good y Hatt;1987, Becker;1974, Thompson; 1988, Magrassi y Rocca;1980, De Garay; 1994, Aceves; 1993, Joutard y Portelli; 1988, Thommas; 1985 y Friedrich; 1991).

Muchas veces es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, diversos documentos históricos y personales, estadísticas y encuestas, periódicos, fotografías o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación. Judith L. Green 1982, afirma que una parte importante de la tarea etnográfica reside en comprender qué conocimientos socioculturales aportan o generan los participantes en el medio social estudiado. En este sentido uno de los retos de la etnografía educativa estriba en comprender desde dentro las situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada.

Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar la lógica discursiva, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciosas que conforman la cultura escolar (Bertely, 2001:p.34) y que sin duda alguna se encuentran presentes en las políticas educativas, en los programas de estudio de preescolar y en la currícula de la Lepepmi'90, así como en el ejercicio de la práctica docente de los maestros de educación preescolar indígena.

⁹ En la etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a registrar, también hay en ello reflexión.

Estas acciones para Elsie Rochwell, Justa Ezpeleta, Ruth Mercado, Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval (1987) hacen de la etnografía el proceso de documentar lo no documentado. En cuanto a esta licenciatura ha habido investigaciones que se han realizado con la finalidad de evaluar y revisar la formación educativa de la Lepepmi'90 a partir de la revisión de perfiles de ingreso y los documentos recepcionales (Propuestas Pedagógicas), así como de otros datos del currículum. Sin embargo, consideré de suma importancia revisar las prácticas educativas de los maestros de preescolar indígena y la relación de éstas con la currícula que da sustento a la Lepepmi 90, porque es algo que hasta la fecha no se ha hecho.

En este tenor la presente investigación se suscribe en la perspectiva etnográfica, ya que sólo con la combinación de los diferentes tipos de enfoque existentes en la educación indígena como son: la cultura, la lengua y lo educativo se construyeron nuevas interpretaciones que me permitieron redimensionar la relación que guarda la currícula de formación de los maestros del nivel preescolar indígena con su práctica docente. La pregunta de partida fue *¿cuáles son las causas que originan que los alumnos egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena no reflejen los aprendizajes obtenidos en esta Licenciatura en su práctica docente?*

Fue importante revisar, analizar e interpretar las diferentes herramientas empleadas y de esta manera poder tener una explicación más precisa de los factores que intervienen en ella. En la actualidad hacer investigaciones en el terreno educativo, además de ser ya una actividad permanente, se han convertido en imprescindibles para poder conocer o resolver las problemáticas existentes en este campo, como es la práctica docente del maestro preescolar indígena. Para que realmente se obtengan óptimos resultados es necesario que los involucrados en dicho proceso tengan los conocimientos y la formación pertinente pues no basta con adoptar las técnicas e instrumentos antropológicos que faciliten la recopilación de datos empíricos acerca de la cultura escolar.

De acuerdo con María Bertely¹⁰(2001), la etnografía educativa exige que la nueva comunidad de etnógrafos educativos abunde en el sentido de sus indagaciones y discusiones metodológicas que puedan ayudarlos a construir mejores vías de acceso a la cultura escolar, sobre todo porque muchos etnógrafos educativos han sido en el pasado, o son en el presente, profesores de escuela, como es mi caso, pues soy educadora del nivel preescolar y asesora de la Universidad Pedagógica Nacional dos dimensiones diferentes pero con problemas comunes como es la práctica educativa y que para darles solución es preciso contar con los elementos básicos para realizar etnografía.

Los maestros requieren de espacios y tiempos dedicados a la formación inicial y permanente sobre la investigación, además necesitan ser coordinados por investigadores experimentados, que les proporcionen las herramientas metodológicas y teóricas para inscribir e interpretar su propia práctica (María Bertely, 2001; 101). y para que puedan resolver sus problemáticas.

La Universidad Pedagógica Nacional tendría que revisar cómo está introduciendo a los maestros en investigación pues aunque en la currícula existe una línea metodológica que se aboca a esta tarea en muy contadas ocasiones se le da la importancia que tiene; en el caso de la subunidad 06 Cuetzalan se carece de una planta de asesores con una formación acorde a estas disciplinas que conforman las líneas de formación de esta licenciatura. Entonces estos cursos son asignados a asesores que no tienen la formación profesional adecuada y que no están comprometidos con la calidad educativa como lo demuestran las respuestas obtenidas en las entrevistas a los asesores que posteriormente se detallan.

¹⁰ Investigadora antropóloga,, socióloga y educadora con diversas obras sobre las prácticas educativas en el nivel preescolar en México.

1.2 Los principios pedagógicos de la educación a través de la historia.

Los proyectos educativos a lo largo del tiempo se han fundamentado en ideas filosóficas, humanistas, culturales y científicas. Voy a retomar algunos autores que nos ayudan a ilustrar los fundamentos de nuestra profesión. Para poder explicar de manera más específica este proceso es necesario retomar otras perspectivas como la pedagogía, la sociología y la antropología. En este sentido la pedagogía se entiende como la reflexión teórica sobre la transmisión del conocimiento humano. Sus primeros antecedentes surgen en la Grecia clásica con obras de Sócrates¹¹ (470-399 a. C.) cuyo principio se basa en cómo utilizar la razón para obtener conocimientos. Aristóteles¹² (484-322a.C) fundamentaba que el conocimiento humano emana a través de los datos e información que suministran los sentidos.

De acuerdo con Juan Jacobo Rousseau la educación es el proceso de adaptación mental y física del hombre a su entorno social, paradójicamente a esta idea él veía en la civilización la pérdida de humanidad. Sin embargo, a su juicio sólo un hombre educado puede vivir en sociedad. En este sentido Marx consideraba que la educación consiste en la transmisión de valores y costumbres de un grupo social hegemónico representado por el estado. Bajo estos y otros postulados se gesta la educación en México.

Políticamente con la educación se trataría de hacer progresar a los pueblos y sacarlos de su dependencia ideológica y económica, de su marginación y subdesarrollo, la realidad es que la educación sólo es importante si los fines son

¹¹ La ciencia está constituida por afirmaciones universales inmutables y necesarias; sostiene que el hombre, utilizando la razón puede obtener conocimientos. Cuando habla de la ciencia se refiere sólo a la moral, reduciendo la ciencia a cómo ha de ser el comportamiento humano. El método que utilizó para tratar de conseguir la reforma moral de sus ciudadanos fue el diálogo que constaba de dos fases: la ironía y la mayéutica. Formula una teoría según la cual el conocimiento humano se basa en la realidad de los objetos del mundo sensible a través de los datos e informaciones que suministran los sentidos.

¹² Formula una teoría según la cual el conocimiento humano se basa en la realidad de los objetos del mundo sensible a través de los datos e informaciones que suministran los sentidos.

para el desarrollo humano. El ser era el tema central de las anteriores filosofías y con Renato Descartes, Emmanuel Kant, John Locke entre otros surge el origen del pensamiento moderno en donde es necesario conocer para hacerse con el poder, principio en el cual se basa la educación, pues por lo general hay una imposición por parte del aparato político, social y económico llamado por Weber *sistema dominante* de la nación y del estado, idea que ha prevalecido, a través de los diferentes paradigmas.

En la historia de la educación y de la ciencia deviene territorios de dominio, donde los educadores al igual que los científicos, viven dentro de ellos como dentro de una ciudadela, que contiene sus recursos de subsistencia, sus propias autoridades, usos y costumbres; sin embargo a diferencia de los científicos que crean e innovan, éstos solo reproducen y se sujetan a la nacionalización del sistema. Al no haber en la educación personas preparadas y críticas que analicen y propongan situaciones innovadoras, los planes y programas se tornan instrumentos de poder y sumisión que se ven reflejados en todos los niveles jerárquicos de la educación.

Hasta en las escuelas públicas, el maestro es el dueño del salón de clases, ejecutando conductas de poder y dominación, tal vez él está también sometido por sus superiores reproduciendo con su práctica esta cohesión. Comenio, pensador moderno, por sus ideas acerca de una educación para todos pensaba que la educación democrática es el punto de partida, pues su objetivo es formar al individuo en cuanto entidad autónoma respecto del pueblo. Al igual que otros, él propone el uso de la razón para la educación; es decir plantea una educación racionalista y un método activo; en la actualidad lo rescatable de este pensador es que la educación hace al hombre un ser de razón, cuyo principio pedagógico es la igualdad, todos somos iguales ante Dios, pensaba Comenio. Para él la figura del maestro era importante en este proceso, contrariamente a lo que Juan Jacobo Rousseau sostenía que el elemento prioritario de la educación es el niño, ya que la

relación educativa fundamental es entre individuo y ambiente natural por lo que su corriente es llamada naturalismo.

En México el principal fundamento filosófico manifiesto en la educación es el artículo 3º constitucional¹³ en el que se especifica que la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad nacional e internacional, en la independencia, y en la justicia. Estos son también fundamentos de los planes y programas educativos, incluyendo la currícula de la Lepepmi'90. Si los principales fundamentos filosóficos de los programas educativos se centran en el desarrollo humano y la razón entonces ¿Por qué no ha podido la educación lograr el desarrollo científico y social del país?

Es pues, en la educación necesaria y urgente un replanteamiento en la profesionalización y en las normas o lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) así como del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). En cuanto a la primera es importante revisar el perfil de contratación, pues si bien es cierto que es importante tener un título profesional también es cierto que esto no garantiza un buen desempeño.

Es más valiosa la capacidad de utilizar eficaz y creativamente un conocimiento en los tiempos actuales, ya que la ventaja competitiva estriba en la habilidad para identificar, intermediar y resolver problemas¹⁴, pudiendo ser esta una forma poderosa para lograr el cambio. En segundo término las normas deben ser constituidas con un carácter funcional y moderno, pues sólo de esta manera realmente tendrán como sustento la democracia, la libertad y la igualdad, reflejándose en las prácticas y no en el discurso como en el caso actual.

¹³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

¹⁴ Revisar el trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI de Robert Reich, México, 1993.

El principal movimiento teórico de la enseñanza se basa en el pensamiento de Pestalozzi quien afirma que la escuela es la madre de la educación después de la familia y de la madre sanguínea. Al igual que Comenio él piensa que la escuela popular es el punto de partida para la formación del sujeto individual, libre y autónomo, por lo que se le considera el pensador del liberalismo educativo, su proyecto educativo está dirigido especialmente al pobre y desamparado. Considerando a la educación bilingüe en México, esta siempre será en escuela pública, pues el mismo estatus social, económico y político determinan o limitan el acceso a las escuelas particulares, además de aunque hay maestros bilingües en lenguas indígenas éstos carecen de los conocimientos gramaticales de las mismas.

La diversidad política, social y cultural presente complejiza la aplicación y realización de acciones que estén planteadas desde un punto de vista global y homogéneo; cuando la realidad se vive en un mundo heterogéneo y plural, Weber considera que la realidad ha de ser comprendida en términos de esquemas de valor históricos concretos variables, siendo esta la base para un nuevo concepto de educación.

El pensamiento científico surgió con los movimientos teóricos de enseñanza en el siglo XIX y se consolida en el siglo XX con la creación de la nueva escuela. El estadounidense John Dewey (1859–1952) es el creador del instrumentalismo, doctrina filosófica y de la escuela activa a la que concibió como una forma de vida social para integrar al alumno en la sociedad y prepararlo para la vida futura. Él sostenía que el pensamiento no sólo es un mecanismo de acceso al conocimiento, sino un instrumento para modificar la realidad.

De igual manera en Francia a Celestin Freinet (1896–1966) se le considera el creador de la escuela moderna pues introdujo en ella diversas técnicas pedagógicas, como el trabajo en grupo, la redacción de textos libres por los niños, el método global de aprendizaje de lectura y escritura, las visitas y actividades fuera de la escuela entre otras técnicas. También es importante mencionar las tendencias

pedagógicas institucionales de Francia, la educación cooperativa en Italia y Francia, así como la pedagogía no directiva del Reino Unido y EE. UU.

Los enfoques pedagógicos que fundamentan la enseñanza en la educación preescolar, consideran a varios teóricos y pedagogos de todos los tiempos. Al analizar los programas escolares, en específico los de educación preescolar, nos damos cuenta de que están planteadas las reflexiones teóricas de cómo utilizar la razón y, la observación en la enseñanza como medio para adquirir conocimientos (Montaigne), con la sistematización de pedagogos clásicos como Rousseau (1712-1778) quien manifiesta que los primeros cinco años son muy importantes en el desarrollo corporal del niño, pues este conocimiento se basa en su propio desarrollo respetando y favoreciendo la curiosidad, el interés y espontaneidad.

Pestalozzi Johann Heinrich (1746–1827) tiene como principio que al individuo se le debe educar para la convivencia en sociedad. Sin embargo, Froebel Friedrich (1782–1852) su sistema educativo se basa en la libertad creativa y el esparcimiento para conseguir en el niño un desarrollo armónico de sus facultades, por medio del método natural y activo, teniendo como elementos importantes el respeto, la libertad y el juego, promoviendo así la autoeducación y el autodesenvolvimiento; por lo que la participación de la familia era necesaria en los trabajos escolares, manualidades, ejercicios formativos y canciones, etc.

La experiencia como fuente de conocimientos (Locke) es el elemento central de los planes y programas a considerar en la práctica. Decroly en Bélgica (1871 – 1932), sostiene que todo conocimiento que se imparta debe ser acorde a las capacidades físicas y mentales de los alumnos. Para él, el pensamiento del niño es sincrético por lo que en su método tomó como base los intereses y características de la etapa de desarrollo del niño. Con la propuesta de que en las instituciones educativas se crearan ambientes agradables para motivar y estimular el desarrollo intelectual durante el proceso educativo del alumno.

Sin embargo, los métodos más importantes para el nivel preescolar fueron elaborados por María Montessori, en Italia (1870 – 1952) su método de enseñanza se basa en el respeto a la espontaneidad y libertad del niño y en el fomento de su creatividad y desarrollo individual. Sostiene que el movimiento, la actividad y la investigación son los medios por los cuales evoluciona la inteligencia y se desarrolla el conocimiento de los preescolares, plantea que el aspecto práctico favorece el desarrollo motor en actividades cotidianas.

Y a finales del siglo XX quien nos proporciona los fundamentos teóricos en los programas fue Jean Piaget con el constructivismo, basándose principalmente en el principio de la construcción de los conocimientos que se logra mediante la relación directa que el sujeto establece con el objeto corriente que prevaleció por muchos años. Y no fue sino hasta principios del siglo XXI que con base a las exigencias de los cambios sociales y culturales de nuestro país. El inicio de un nuevo siglo nos ha dado pie a reflexionar sobre lo que queremos para las generaciones futuras en el marco de la educación. El modelo de educación tradicionalista ha hecho estragos en numerosas generaciones de educandos que han llevado a cabo un aprendizaje memorístico, obstaculizando así la ejercitación de procesos básicos del pensamiento y nulificando la calidad educativa.

Analizando las propuestas internacionales de la UNESCO México debe apegarse a los principios universales en los que establece que la educación es un derecho de todos y para todos los seres humanos es decir que es un proceso constante a lo largo de toda la vida, que nos debe servir de herramienta para crear y difundir el saber y la ciencia a todos niveles, así como para saber que cualquier situación permite un aprendizaje, (Delors) Con este nuevo enfoque se pretende lograr el desarrollo no sólo de contenidos, sino de capacidades y habilidades cognitivas que le permitan al alumno continuar aprendiendo de una manera autónoma en cualquier ámbito, para dar solución a los diferentes problemas que enfrente en su vida diaria, esto es, lograr que adquieran un metaconocimiento, habilidad que tenemos los seres humanos para planear estrategias que nos

permitan obtener la información que necesitamos, entender lo que sabemos y lo que ignoramos, es decir, evaluar la productividad de nuestro pensamiento.

Esto es fundamental en nuestra sociedad actual, porque los análisis en los círculos científicos especializados, consensan que el siglo XX transformó la totalidad del planeta: de un mundo finito de certidumbres a un mundo infinito de cuestionamiento y duda. Lo que conduce al reconocimiento de que hoy más que nunca, se hace imprescindible desarrollar competencias en nuestros alumnos como es el aprender a pensar. Establecido en cuatro pilares de una educación que pudiera seguir desarrollándose a lo largo de toda la vida. Estos pilares son el germen de las competencias básicas recogidas en la política educativa de México. Y fundamentando pedagógicamente sus programas educativos en los cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer Consiste en adquirir una cultura suficientemente amplia y profundizar en los conocimientos de un número reducido de materias, supone además ser capaz de aprender a aprender.
- Aprender a hacer consiste en adquirir capacidades para hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo.
- Aprender a ser consiste en desarrollar la capacidad crítica, la autonomía y el sentido de la responsabilidad, y crear así la propia personalidad.
- Aprender a convivir juntos consiste en desarrollar la comprensión hacia el otro, la capacidad para realizar proyectos comunes y hacer frente a los conflictos, desde una actitud de respeto.

La nueva reforma integral basada en principios educativos tales como el potencial democratizador de la educación, la autonomía del alumno, la importancia

del diálogo alumno-profesor, y la necesidad de una formación permanente en un mundo que cambia rápida y continuamente. establece que la escuela debe ser un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niños, basada en el desarrollo de competencias, entendiéndose a esta como; el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades que una persona logra mediante procesos de aprendizajes y que se manifiesta en su desempeño en situaciones y contextos diversos, en este sentido la nueva reforma integral de educación básica reconoce desarrollar en los alumnos, habilidades, conocimientos, valores y actitudes

Ante este planteamiento la escuela no puede permanecer ajena ni aislada, por tanto, debe contribuir a la formación de hombres capaces de asumir actitudes críticas y acciones responsables, ante la problemática que le plantea su sociedad, hablar o reflexionar acerca de la niñez en el medio escolar parecería a veces una repetición innecesaria dada la preparación de los maestros, sin embargo, es allí, en la escuela donde se convive cotidianamente y de cerca con el niño, donde se pretende generar su desarrollo y prepararlo para un mejor desempeño en la sociedad. Fundamentado teóricamente en la teoría sociocultural de Vygotsky y en los pilares de la educación.

CONCLUSION

Al analizar brevemente los problemas de formación de los docentes del nivel preescolar indígena salen a la luz que las prácticas docentes de educación preescolar presentan diversos obstáculos que en gran medida determinan la transformación del proceso educativo, pues la profesionalización limitada que se observa pone de manifiesto el deterioro del trabajo docente y fragmentación del proceso de aprendizaje escolar. Es evidente que las prácticas educativas reflejan la preparación profesional de los docentes, la falta de una metodología propia, de materiales e instrumentos didácticos acordes al medio y la escasa e inapropiada oferta de preparación profesional son las causas que han provocado que después

de 45 años de surgimientos de este nivel aun no se goce de un prestigio y reconocimiento social y político

Si bien, la Universidad Pedagógica Nacional oferta para los docentes indígenas la Licenciatura en preescolar y primaria para el medio indígena, los maestros con esta preparación profesional aun no reflejan los aprendizajes adquiridos en su practica docente, es por eso que para indagar las causas que no han permitido un verdadero cambio pedagógico, tanto en su formación como en sus practicas del maestro egresado de la Lepepmi'90, me impulso a buscar e interpretar las causas por medio de una investigación vinculando tres ámbitos: la formación de los docentes, los contenidos de la línea Antropológica Lingüística y la práctica docente de los maestros.

II LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES DE LA INVESTIGACION.

2.1 Características de los contextos socioculturales de la investigación.

La educación indígena en México se fundamenta en aspectos lingüísticos y culturales característicos de los grupos étnicos. Su propósito se centra en la importancia y revalorización de la lengua indígena y el uso de ésta en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El reto principal para los docentes sería reforzar la cosmovisión de las comunidades indígenas, ya que esto permite entrar en comunión con las ideas de las culturas indígenas que tienen un concepto de aprendizaje colectivo y comunitario. Sin duda alguna, una buena estrategia será partir del conocimiento y uso de sus lenguas autóctonas, así como del análisis y reflexión de los aspectos organizativos y coercitivos tanto de su grupo como de otros, con la finalidad de comprender, explicar y resolver problemas reales de la educación en regiones indígenas.

En México se menciona la existencia de 59 lenguas¹⁵ (Anaya 1987,3-7) y 62 grupos étnicos, sin embargo no es posible determinar el número exacto de lenguas que se hablan en nuestro país, como lo manifiesta Andrés Medina cuando menciona que no existe un criterio estadístico o censal que permita reconocer la filiación étnica y de esta manera propiciar la toma de conciencia de la sociedad mexicana sobre la importancia de la presencia activa y desbordante de la población india¹⁶. Los estudios antropológicos demuestran que los pueblos indígenas han creado formas específicas de educar y favorecer el desarrollo de sus lenguas y cultura al margen de la escuela, al transmitir de generación en generación valores, tradiciones, conocimientos, usos y costumbres; elementos culturales que enriquecen la identidad étnica.

¹⁵ Los datos censales son insuficientes y de escasa confiabilidad, porque no hemos llegado a elaborar y compartir criterios y herramientas metodológicas que nos permitan corregir los resultados del etnocidio estadístico. Para profundizar este tema revisar la obra de Guillermo Bonfil, México profundo.

¹⁶ Revisar La etnográfica de México un cambiante y milenario mosaico de lenguas y culturas, Andrés Medina, Antología UPN: La cuestión étnico nacional, México, 2000; 52.

El artículo 4º constitucional estipula la composición pluricultural y pluriétnica del país, legitimando de esta manera el respeto a la pluralidad y a la interculturalidad. En este sentido la Ley General de Educación establece el derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a sus características lingüísticas y culturales¹⁷, sin embargo, vemos en la actualidad que en la práctica las políticas educativas están en contra de la revitalización de las lenguas indígenas, pues existe una disparidad en las estrategias de educación formal aplicadas a pueblos y culturas diferentes a la nacional, teniendo en la práctica una única política visible: la castellanización y las estrategias para el bilingüismo sólo se han quedado en el discurso sobre lo indígena.

La actual política lingüística que considera la pluralidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas no concuerda con la práctica vivida, pues hasta la fecha no se ha introducido una crítica concreta local que permita nuevos enfoques capaces de crear producciones teóricas autónomas en donde se retomen esos saberes para filtrarlos, ordenarlos y jerarquizarlos en los proyectos educativos que recuperen la cultura, la lengua, y los valores ancestrales y así vivificar el presente con la herencia orgullosa de un pretérito vivo: los indios¹⁸ (Cabrera ,2005:95).

Puebla forma parte del grupo de entidades federativas donde interactúan estrechamente poblaciones mestizas y numerosos grupos indígenas. Se localiza en la porción centro oriental de la República Mexicana; Limita al norte, noreste y este con Veracruz, al sureste y sur con Oaxaca, al suroeste con Guerrero, al oeste con Morelos, México y Tlaxcala, y al oeste y noroeste con Hidalgo, su extensión territorial es de 33,902 Km 2 (Ver anexo 1).

¹⁷ Para obtener mas información revisar las Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas, SEP, 1994, 21.

¹⁸ Revisar modernidad y educación para el medio indígena Anastacio Cabrera Pérez (Vid. Alfonso Reyes y la educación Antología preparada por Claudia Reyes Trigos, México SEP/ El Caballito 1987 pp. 17-45 sobre la importancia que se le otorga a la historia inmediata, como algo que no vale más que el pasado lejano y que importa más el presente por considerarlo novedoso. Para Alfonso Caso, indio es todo individuo que se siente pertenecer a una comunidad indígena.

La evolución geológica de Puebla, ha sido compleja y de ella ha resultado un relieve sumamente diverso en el cual predominan las cadenas montañosas accidentadas. Tal complejidad se debe a la ubicación del territorio dentro de seis regiones geomórficas. En el sureste se encuentra la porción septentrional de la Sierra Madre de Oaxaca. Ésta puede considerarse la continuación de la Sierra Madre Oriental misma que penetra por el norte de la entidad y se encuentra con la cordillera neovolcánica, en las inmediaciones del volcán Cofre de Perote: recibe el nombre de Sierra de Huauchinango y continúa al sureste en las Sierras de Zacapoaxtla y Teziutlán.

Una tercera unidad geomórfica es la altiplanicie Meridional o meseta de Anahuac, característica por una sucesión de mesetas separadas por alineaciones montañosas volcánicas; abarca pequeñas porciones del oeste de la entidad, en torno al estado de Tlaxcala. El suroeste del estado corresponde al declive nororiental de la depresión del Balsas y es sumamente accidentada. La quinta región es la cordillera neovolcánica que cubre aproximadamente el tercio central del estado y se extiende hacia el noroeste.

En el estado de Puebla se encuentran los relieves más altos, no sólo de la entidad, sino del país. Cerca del límite con Veracruz se levanta el Pico de Orizaba o Citlaltépetl con 5,747m siendo la montaña más alta del país. Con Morelos y México comparte la segunda cima, el Popocatepetl (5,472 m) y la Iztaccihuatl (5,286 m) con México. La ladera meridional hasta cerca de la cumbre de la quinta, Matlalcueyatl o Malinche (4,460) con Tlaxcala. La última región geomórfica es la llanura costera oriental que abarca el norte y noreste de Puebla y una pequeña porción en el extremo sureste. Debido a esa complejidad orográfica, el clima de Puebla es variado desde tropical hasta frío, del cual se desprende una variada vegetación acorde al clima predominante de cada región. La diversidad geográfica del estado y la distribución desigual de la población y los recursos naturales y climáticos, así como

la falta de vías de comunicación accesibles, han dado origen a profundas desigualdades educativas y sociales.

Este estado está conformado por 217 municipios y 4 930 localidades con una población de 4 714 802 habitantes aproximadamente, según datos de INEGI de 1995, de los cuales 707 070 son indígenas, y representan el 11.7% de la población. Cabe aclarar que de los 207 municipios 171 están en un grado de marginación “alto” de los restantes 36 que se encuentran considerados como “muy altos” esto provoca sin duda alguna, una gran inequidad en los accesos educativos, así también de las 4,930 localidades existentes, casi el 80% de ellas se encuentran aisladas y distantes de los centros de distribución y servicios, algunas con menos de 500 habitantes. Por eso Puebla presenta altos índices de población rural por lo que ocupa el 5° lugar en el ámbito nacional, en este rubro, debido sin duda alguna, a los marcados rezagos socioeconómicos que presenta ocupando el tercer lugar nacional por el tamaño de su población indígena.

Al hablar de la multiétnicidad que existe en Puebla, inmediatamente se habla de que en este estado se encuentran 7 de los 62 grupos étnicos nacionalmente reconocidos, que de acuerdo a su solidez cultural y lingüística y de acuerdo a la dimensión o extensión territorial que ocupan son: náhuatl, totonaco, popoloca, mazateco, otomí o ñahñú, mixteco y tepehua, como a continuación se especifican:

GRUPOS LINGUISTICOS	NUMERO DE INDIGENAS	PORCENTAJES
1 Nahuatl	443 250	75.9
2 Totonaco	95 895	16.4
3 Popoloca	14 710	2.5
4 Mazateco	10 127	1.7
5 Otomí (ñahñú)	8 207	1.4
6 Mixteco, 7 Tepehua y otras	11 714	2.0

Total	583 903	100.00
-------	---------	--------

Fuente: INEGI-1995. Datos variables según el XI Censo General de Población y Vivienda, INEGI- 1990.

De acuerdo al Programa Estatal de Desarrollo Educativo Indígena 1999-2005, el estado brinda la atención educativa a los municipios y localidades agrupándolos en 10 regiones: Puebla, Huauchinango, Zacapoaxtla, Huehuetla, Tetela de Ocampo, Teziutlán, Guadalupe Victoria, Tehuacan, Acatlán de Osorio y Tepexi de Rodríguez, mismas que se conformaron de acuerdo a las lenguas indígenas existentes.

Es necesario aclarar que debido a la problemática, el universo de la investigación no sólo se centra en el estado de Puebla, sino que también en el estado de Veracruz, sobre todo en los municipios colindantes con el estado de Puebla, de donde es la población estudiantil de la Universidad Pedagógica Nacional subsección 06 Cuetzalan. Razón por la cual he escogido esta sede para la presente investigación. Cuetzalan se encuentra dentro de la región Zacapoaxtla, Región compuesta por 18 municipios y 347 localidades, con 178,188 habitantes.

Este municipio ocupa una zona de transición entre la Sierra Madre Oriental y la Madre Planicie Costera en su región veracruzana. Su población es de 35,676 habitantes aproximadamente, de la cual el 75% de la población es indígena. Aunque en este municipio se tiene como única lengua vernácula el náhuatl es importante aclarar que como universo de estudio también se retomará el totonaco y no porque se hable dentro del municipio, sino que al centrar la investigación en Cuetzalan como subunidad de la Universidad Pedagógica Nacional, dentro de su matrícula tiene afluencia de profesores de las regiones vecinas como es Huehuetla y algunos municipios de Veracruz como Papantla, Coxquihui, Coyutla, que hablan totonaco. Mi trabajo considera dos grupos de maestros por un lado la comunidad estudiantil de Lepepmi de primero, quinto y octavo semestres, así como de algunos egresados de la Licenciatura.

Objetivos de la investigación.

En la investigación se plantean dos objetivos específicos:

a) Analizar los aspectos culturales y lingüísticos plasmados en la currícula de la LEPEPMI'90, específicamente en la línea antropológica lingüística.

b) Identificar la correlación entre el programa de educación preescolar para zonas indígenas y la currícula de la LEPEPMI'90.

En cuanto al tiempo de la investigación, este estudio en un principio se consideró comprender los dos años y medio de duración que tiene la maestría, ya que esta inició a mediados del año 2000 y concluyó en el año 2003. El estudio de campo inició desde el primer semestre a la par que se empezó a construir teóricamente este proceso de aprendizaje, debido a que es un proceso serio de construcción que requiere de bases sólidas de conocimiento por parte del investigador. La tarea del etnógrafo estriba en amalgamar, articular y volver a construir interpretaciones no se trata de unir distintas escalas de análisis, sino de reconocer, en etapas específicas el proceso de investigación, los límites y posibilidades de sus reconstrucciones y constructos acerca de la cultura escolar, que dan cuenta de su grado de intervención en dicha investigación.

Desafortunadamente no fue posible concluir el trabajo de campo de acuerdo al tiempo previsto debido a diversas situaciones como el tiempo para aplicar ciertas herramientas de lunes a viernes trabajo en el nivel preescolar y el sábado en la universidad, me fue imposible ajustar tiempos para poder realizar todas mis actividades. La distancia entre mi trabajo base y el espacio donde se encuentra el universo de estudio es distante. Sin embargo este tiempo me sirvió para poder mirar y confrontar de otra manera la investigación además de que considero que pude madurar un poco más mi constructo teórico debido a que al dejarlo un tiempo cuando lo retomaba podía reconstruir mis ideas y reflexiones.

Centros de Educación Preescolar seleccionados.

Como universo de estudio se consideraron las escuelas de los maestros seleccionados para el análisis, sin embargo es preciso mencionar que sólo dos Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI) son los directamente estudiados. Netzahualcoyotl, ubicado en la comunidad de Tatoxcac, perteneciente al municipio de Zacapoaxtla, Puebla en el cual laboran tres docentes hablantes de la lengua indígena náhuatl. Son bilingües pero con una característica específica su lengua materna es el español. Por radicar en comunidad indígena desde la infancia son bilingües, aún así, la lengua indígena sólo es utilizada como instrumento de comunicación en la comunidad de Tatoxcac, municipio de Zacapoaxtla, comunidad considerada con bilingüismo coordinado, sin embargo en la práctica docente se utiliza el español.

Cabe aclarar que las tres docentes tienen un trayecto profesional diferente, la directora con grupo es bachiller y aún se encuentra estudiando la Lepepmi '90, cuenta con 20 años de servicio, otra de las docentes tiene la normal preescolar estudiada en capacitación y mejoramiento profesional del magisterio (DGCMPPM). Ella ya no estudia, cuenta también con 18 años de servicio y la tercera estudió la normal primaria en una escuela particular del estado de Oaxaca cuando ya estaba en servicio y tiene 25 años de antigüedad. Actualmente ya no es alumna.

Otro de los centros preescolares indígenas que observé es el CEPI Yolopili, ubicado en la comunidad de Yohualichan, municipio de Cuetzalan, Puebla. En este centro educativo sólo labora una docente, con formación inconclusa en la licenciatura de la UPN, se encuentra en quinto semestre, tiene 28 años de servicio y la lengua indígena que utiliza es el náhuatl. Cabe aclarar que la lengua indígena es utilizada como medio de comunicación en la comunidad y dentro del proceso educativo. Hace algunos años Cuetzalan era un municipio netamente indígena, como lo menciona una alumna en su investigación sobre los procesos de incorporación o integración que ha sufrido su comunidad de origen, trabajo

planteado en el curso: **La cuestión étnico nacional en la escuela y comunidad**, en la unidad I.

En esa investigación hace alusión a la tradición oral. Menciona que en el siglo XIX Cuetzalan estaba habitado por indígenas que fueron desplazados por grupos o familias de las regiones de arriba¹⁹. Al no haber hoteles llegaban a pedir posada a las casas y de esta manera después los despojaban de sus propiedades, proceso reforzado a partir de los años 40' con el impacto turístico, por lo que en el municipio se ha tenido una aculturación muy rápida sobre todo en la cabecera municipal donde ya hay un considerable grupo mestizo. Sin embargo, las localidades que lo conforman todavía son indígenas pues conservan sus tradiciones y costumbres, su lengua que es el náhuatl y en algunos casos su vestimenta, aspectos culturales que son llamativos para los turistas, convirtiendo de esta manera a este municipio en uno de los lugares turísticos más importantes del estado y del país.

Metodología.

Las entrevistas se utilizaron para sondear revisar y organizar los conocimientos y actitudes que tenían los maestros alumnos con respecto a los conocimientos sobre los contenidos de la Línea Antropológica Lingüística, al aplicar entrevistas a los estudiantes docentes con preguntas detonadoras a tres niveles diferentes, primero, quinto y octavo semestre así como a egresados de la Lepepml'90 en donde se encuestaron a todos los alumnos de cada grupo del primer semestre, quinto y octavo, ya que en el caso de egresados sólo se encuestó a tres titulados y tres pasantes, siendo estos 63, 42, 34 y 6 alumnos respectivamente. Para esta encuesta formulé una sola pregunta detonadora por cada semestre y se hizo al inicio del mismo, siendo éstas las siguientes:

Para el primer semestre **¿Qué esperan aprender en esta licenciatura?**

¹⁹ Como ellos les llamaban a Zacapoaxtla, Libres u otras regiones del centro del estado.

En el quinto semestre **¿Qué han aprendido hasta ahora de la línea antropológica lingüística?**

En el octavo semestre **¿Qué aprendieron en esta licenciatura?**

Para los egresados pasantes y titulados. **¿Qué te hubiera gustado aprender en la licenciatura que no hayas aprendido?**

En mi investigación una de las herramientas más utilizadas fueron las entrevistas, ya que para dar inicio y fundamentación al problema de estudio estas me sirvieron para delimitar el problema de estudio, así como el replanteamiento de los objetivos y de las preguntas investigativas. Sin embargo debido a la diversidad de criterios, conocimientos y habilidades detectadas en los resultados, se realizó una categorización con la que se intentó recuperar los rasgos más importantes que se expresaran.

Delimité la aplicación de la entrevista a 20 alumnos de cada semestre y a 3 egresados pasantes y 3 titulados conformando así subconjuntos o categorizaciones de preparación, nivel educativo (maestros con preparación de bachillerato, normal primaria o preescolar, normal superior u otro tipo de preparación. Antigüedad en el servicio: un año de servicio, entre 2 y 5 años, entre 5 y 10 años, entre 10 y 15 años, entre 15 y 20 años y por último 20 años o más de servicio y de edad, menores de 20 años, de 20 a 25 años y de 25 y más, así como el nivel que se atiende, educación inicial, preescolar, primaria o educación para adultos. Para las entrevistas en profundidad de cada grupo se escogieron 3 alumnos de primero, quinto y de octavo semestre, porque en el caso de los egresados se escogió un titulado y un pasante, aclarando que finalmente con estos alumnos se realiza la investigación

Lamentablemente no pude llevar a cabo directamente la observación de las prácticas docentes personalmente por lo que tuve que recurrir a la microetnografía,

método propuesto por Erickson²⁰ que se refiere a la utilización de grabaciones magnetofónicas o audiovisuales, que de cierta manera sin ignorar otras fuentes de información, como diarios de campo, entrevistas, además de que muchas veces es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares (Ver anexo 5), diversos documentos históricos y personales, estadísticas y encuestas (Ver anexo 6), periódicos, fotografías o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación (Bertely,2001:23).

En este estudio dichas observaciones están focalizadas en la praxis del docente, en el trabajo áulico. En ello se refleja con más precisión la aplicación de los saberes aprendidos por los maestros en la Licenciatura de Educación Preescolar para el Medio Indígena, específicamente en los contenidos que retoma la línea antropológica lingüística y que gracias a los registros de estas observaciones y a los diarios de campo se puede analizar y sistematizar de manera mas precisa los resultados obtenidos por éstos. Las observaciones de la práctica docente en las aulas fueron filmadas y realice grabaciones de audio que solicité a los mismos alumnos por lo que considero esta intermediación como una limitante a considerar en mi trabajo.

CONCLUSIONES

La educación en Puebla centra su propósito en la importancia y revaloración, considerando los aspectos lingüísticos y culturales característicos de los siete grupos étnicos existentes en el estado, además del grupo mestizo hablante del español. El reto principal para los docentes seria reforzar la cosmovisión de las comunidades indígenas que le permita comulgar con las ideas de las culturas indígenas sobre el proceso de aprendizajes colectivos. Y una buena estrategia es partir del conocimiento y uso de las lenguas autóctonas, retomando la organización

²⁰ Revisar métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en la investigación educativa de la enseñanza II, Merlín Wittrok, Barcelona, Paidós. Y Análisis en la escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa, Barcelona, Paidós, 1987.

con la finalidad de comprender, explicar y resolver problemas reales de la educación en regiones indígenas.

Debido a la composición pruricultural y pliriétnica del país y del estado en particular, se requiere una educación intercultural como se estipula en la Ley General de Educación en donde se establece el derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a sus características lingüísticas y culturales, sin embargo, en las entrevistas y observaciones realizadas se hace notar la poca importancia y falta de aplicación tanto de la lengua indígena como de los conocimientos culturales en las practicas educativas.

Con el afán de profundizar estos aspectos de la investigación se delimita el universo de estudio a la subunidad 06 Cuetzalan perteneciente a la universidad pedagógica nacional, ya que se tiene la afluencia de maestros indígenas de la sierra nororiental de Puebla perteneciente a la cultura náhuatl y de algunas regiones vecinas como Huehuetla, Caxuacac, Ixtepec, etc y municipios del estado de Veracruz pertenecientes a la cultura totonaca. Asi como dos Centros de Trabajo el C.E.P.I Netzahualcoyotl y el C.E.P.I. Yolopili, en todos estos espacios la lengua indígena es utilizada como medio de comunicación en la comunidad y dentro del proceso educativo

A pesar de que los docentes en su formación de la Lepepmi'90 en la Línea Antropológica Lingüística propone en su estudio tres ejes fundamentales: étnico, cultural y lingüístico, los maestros alumnos siguen desarrollando su labor docente solamente en español y en base a los contenidos del programa nacional. Es por ello que en el presente capítulo se plantean los objetivos que permiten analizar los aspectos culturales y lingüísticos de la currícula de la Lepepmi'90 en la Línea Antropológica Lingüística y la correlación que tiene con el programa de educación preescolar. Utilizando la etnografía y entrevistas en profundidad para conocer la praxis del docente en el trabajo áulico.

III, PROCESOS HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

3.1.- Antecedentes Históricos de la Educación Preescolar en México.

Históricamente la Educación Preescolar desde su surgimiento ha sufrido diversas transformaciones como consecuencia de los cambios políticos, sociales y económicos de nuestro país, sin embargo, en cada uno de esos cambios siempre se encuentra presente el propósito de mejorar el nivel educativo tratando a la vez, de considerar las necesidades sociales, culturales y educativas del país, así como el desarrollo del individuo. Aspectos importantes para ingresar a instituciones formalizadas (López Austin,1995;2). En México como en muchos otros países, la educación de los niños más pequeños nació bajo el influjo de las ideas de Friedrich Froebel, quien fundó en Alemania, en los años 40 del siglo XIX, el primer Kindergarten²¹. Para describir la nueva institución educativa para los pequeños Bárbara Beaty (1995) ayudó a lograr la aceptación y apoyo de las ideas froebelianas²².

La educación preescolar en México tiene antecedentes históricos a fines del siglo XIX, su conformación fue difícil debido a las condiciones sociales y económicas de aquella época, el gobierno dio prioridad a otros niveles educativos, principalmente a la primaria. Actualmente este nivel se encuentra establecido como una etapa escolar dentro de la educación básica en el sistema educativo nacional (SEN). En 1872, el maestro Manuel Cervantes y Maz es el iniciador de las ideas sobre la Educación Preescolar en México, en las que predominaba como base, la idea de atender al niño mediante una educación especial. Este ilustre maestro

²¹ El nombre de Kindergarten- jardín de niños era la perfecta metáfora romántica; como en un jardín, con el fervor de Dios y bajo los cuidados de un hábil e inteligente jardinero – escribió Froebel dirigiéndose a las mujeres en 1840, las plantas en crecimiento se cultivan conforme a las leyes de la naturaleza, de la misma manera en nuestro jardín de niños, nuestro kindergarten, lo hará la más noble de todas las criaturas en crecimiento: los niños gérmenes y retoños de la humanidad serán cultivados de acuerdo a las leyes de su propio ser, de Dios y de la Naturaleza.

²² Pedagogo alemán que expuso su doctrina en la educación del hombre (1826) y la puso en práctica en el parvulario que fundó en Turingia en el año 1837.

consideraba además de gran importancia al profesorado, juzgándolo como elemento central que influye poderosamente en la formación del educando, las primeras impresiones recibidas por éstos en los primeros años imprimen una poderosa influencia en sus integraciones físicas, morales e intelectuales²³.

José M. Guillén en un artículo publicado en 1876 explica que la teoría educativa de Friedrich Froebel se centra en el Kindergarten como institución dirigida a niños de 4 a 6 años, ya que en ésta es en donde por primera vez se le brinda a los alumnos esas experiencias en forma organizada y sistemática que le permitirán adquirir una buena formación personal teniendo como base la enseñanza, el desenvolvimiento del niño a través del juego y en 1880. Estableció que los niños comenzaran a recibir sus lecciones instructivas por medio de los juegos, dones y ocupaciones, lineamientos retomados del enfoque de Froebel Friedrich (programa denominado *dones*²⁴ y *ocupaciones*²⁵) dándole de esta manera, a la enseñanza un carácter esencialmente educativo, derivado principalmente del fundamento conceptual de los programas educativos.

Sin embargo, en esa época este nivel educativo mostraba una gran carencia de bases pedagógicas acordes a la realidad social de nuestro país y sobre todo a las características específicas del medio indígena, contexto en el que desde muy pequeños los niños son incorporados al trabajo, que viene siendo una forma de aprendizaje para ellos. Además en un principio muchas madres no aceptaban llevarlos porque hay muchas creencias sobre cómo criarlos.

²³ Revista de implementación académica para el programa modular de didáctica de las actividades preescolares, 1982;82.

²⁴ Los dones - o regalos- que forman la serie son: primer don, la pelota; segundo, seis pelotas; tercero, la esfera, el cilindro el cubo; cuarto, el cubo dividido en 8 cubos; quinto el cubo dividido en ladrillos; sexto, los palitos; séptimo, las latas; octavo, los anillos; noveno, papeles para doblar y pegar; décimo, papel para cortar y recortar, material para tejer y picar; deudécimo, útiles para dibujar e iluminar.

²⁵ Los primeros jardines del país realizaban ejercicios con los dones de Froebel, uso de las ocupaciones propiamente dicha, tales como tejer, picar, coser, doblar y recortar; cuentos y conversaciones, cantos y juegos, trabajos relacionados con la naturaleza, las plantas y los animales domésticos.

A principios del siglo XX las Instituciones de educación preescolar o escuelas de párvulos reciben el nombre de **Kindergarten** estaban basadas en la corriente Froebelianas señalando ésta que el niño debe tener el mayor cúmulo de experiencias, educándose en contacto con la naturaleza (Revista de Implementación Académica para el Programa Modular de Didáctica de las Actividades Preescolares, 1982:83).

A raíz del movimiento industrial en las ciudades urbanizadas las madres de familia tuvieron que incorporarse al trabajo productivo y se vieron en la necesidad de dejar a sus hijos menores con las trabajadoras de asistencia de la empresa y es como de esta manera surgen las Instituciones Preescolares en México. Estas escuelas de preescolares tenían como objetivo favorecer el desarrollo de las facultades del niño, dándole hábitos que lo prepararan para adquirir otros, cabe aclarar que en aquellos tiempos, la educación estaba dirigida únicamente para un determinado grupo de personas que eran las que ocupaban mejores jerarquías. Sin embargo como resultado de todos los cambios educativos y sociales que se dieron en enero de 1904 se establecieron en forma definitiva como instituciones los Jardines de Niños en la ciudad de México; fundándose dos planteles, uno con el nombre de Federico Froebel y el otro con el nombre de Enrique Pestalozzi (Bernal Rocha Silvia del Socorro, 1990:12).

Estas dos instituciones tuvieron gran importancia en el terreno educativo, y ésta última institución elabora un programa²⁶ si no acorde a las necesidades sociales por lo menos ya con un fundamento pedagógico, razón por la que en 1911 el ministro Jorge Vera Estañol publica instrucciones para el régimen de que los Kindergarten se conviertan en una Institución especial, cuyo objeto es procurar a los niños los cuidados y comprensión necesaria para completar la educación paterna, aclarando además que no son escuelas, sus labores deben semejarse a las del

²⁶ En este programa se considera que la finalidad del jardín de niños es educar al párvulo de acuerdo con su naturaleza física, moral e intelectual, valiéndose para ello de las experiencias que adquiere un niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza.

hogar para poder proporcionar al niño la seguridad y confianza que éste adquiere de su familia, pues en aquel tiempo la educación de los niños pequeños se consideraba únicamente como tarea de los padres de familia, los cuales tenían una gran libertad para enseñarles sus normas, hábitos y costumbres de acuerdo a sus propias convicciones.

En 1928 se creó la Inspección General de Jardines de Niños, creándose también por vez primera un programa especial²⁷ y acorde al nivel preescolar, en el que ya participa un equipo mas amplio de docentes; este plasma como idea principal que el Kinder o Jardín de Niños no es una escuela, sino una transición entre la vida del hogar y la escolar por la realización de actividades semejantes a las que el niño realiza en su hogar, adaptándolo de esta manera al sistema de actividades de educación formal. Ya a finales de los años veintes del siglo pasado Rosaura Zapata y antes Estefania Castañeda –entre otras madres fundadoras de la educación preescolar en México- sometieron a crítica las actividades repetitivas, la copia de modelos o las limitadas actividades de expresión, propuestas en los programas educativos de preescolar.

Por problemas existentes bajo esta dirección, y por las demandas de atención en zonas rurales que son atendidas `por personal sin perfil adecuado, mostrando que a los dirigentes educativos lo único que les interesaba era multiplicar los centros educativos. En 1937 por decreto presidencial Los Jardines de Niños pasan a depender de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) y en 1939 la Conferencia Nacional de Educadoras logra que su grupo regrese a la educación a toda la población infantil, dicha educación sólo estaba dirigida a determinados grupos sociales, ya que sólo podían acceder a ésta las clases más acomodadas o solventes económicamente y que tuvieran residencia en las ciudades (López

²⁷ Proyecto de reforma tanto para la organización como para las formas de trabajo del jardín de niños en México, en el que se planteaba la necesidad de adaptar los dones de Froebel a la realidad de nuestro país. Como elemento de partida se establecía despertar en el espíritu de los niños el conocimiento y el amor a su patria, se proponía un mejor aprovechamiento de los espacios escolares y se cuestionaba el establecimiento de un horario fijo.

Juárez,1981:76), y es a partir de 1940 con el programa de los ya llamados Jardines de Niños que se estructura incluyendo por primera vez la diferencia en los tres grados.

Aunque este proceso educativo fue trascendental, tenía ciertas deficiencias y una de ellas sin duda alguna era que se pretendía iniciar al niño en la alfabetización, pues normalmente se requería que el niño memorizara conceptos o que reprodujera acciones de acuerdo a la indicación de la educadora. Si analizamos este proceso educativo desde un enfoque pedagógico actual se puede considerar como enseñanza tradicional, aunque para aquellos tiempos se puede decir que fue un gran avance, porque ya se estaba dando un enfoque pedagógico más acorde a la madurez, desarrollo y necesidades del niño.

Discrepando con la idea de alfabetizar en el nivel preescolar en1955, la profesora Zoraida Pineda publica un artículo donde advierte que el niño en edad preescolar no debe leer ni realizar operaciones numéricas, argumenta que los intereses de los niños en esta edad son concretos y tanto el alfabeto, como el número representan abstracciones. La autora piensa que al enseñar al niño preescolar el alfabeto y el número se violenta su proceso educativo y ese niño será un oligofrénico (de formación mecánica) en el futuro. Como resultado de esta propuesta en 1960 hay una reestructuración de planes y programas (Bernal Rocha. 1990:14). Este proceso educativo es muy importante porque su aplicación es a nivel nacional, y pedagógicamente estos planes y programas no se concentran únicamente en la teoría Froebeliana, sino que amplían sus orientaciones a la sustentación pedagógica sobre el desarrollo de la personalidad del niño, además de considerar al proceso educativo como una serie de acciones que encausan y estimulan el desarrollo infantil en tres aspectos fundamentales; el biológico, el social y el emocional, permitiendo así el proceso educativo en base al desarrollo integral del niño.

Los principios pedagógicos de Froebel, Montessori y Decroly fundamentan los planes y programas para los jardines de niños (1960), se enfocan a varias áreas de conocimiento, establecen metas y objetivos retomando lo nacional²⁸ sirviendo como punta de lanza para que en 1962 se introdujera un programa que en sus fundamentos tomaba en cuenta los intereses, las necesidades, el desenvolvimiento biopsíquico y la adecuada conducción emotiva del niño. En su desarrollo se planteaban trabajos sencillos para facilitarles a los niños el paso de informal a lo formal, así como para favorecer en el educando las aptitudes artísticas, la capacidad creadora, la iniciativa, la confianza en sí mismo, el amor a la verdad, al sentido de cooperación y responsabilidad, por lo que se consideraba de carácter global.

Ya para 1971 en los programas educativos se retoma la idea básica de Piaget en donde se considera que el desarrollo intelectual del niño constituye un proceso de adaptación continua con el medio, pasando por diversos estadios en su desarrollo ya que el individuo desempeña un papel activo en el conocimiento pues al asimilar al medio lo transforma y se transforma así mismo. Y es por eso que a partir de los años 70's el enfoque educativo en preescolar está centrado en el alumno, por lo que en el trabajo en el aula se consideran como fundamentales las características de éste, propiciando siempre acciones para que el pequeño llegue a descubrir, analizar y comprender su entorno, es importante aclarar que este principio sólo quedó en el discurso pues aún en la actualidad este enfoque no se considera en el proceso didáctico, en la práctica docente la mayoría de las actividades surgen de acuerdo al tema o contenido que la educadora considere tratar y no realmente de lo que sea necesario para el niño.

²⁸ En 1937 Rosaura Zapata explicaba en los siguientes términos el carácter nacional del servicio “el jardín de niños ha venido a constituir una institución infantil nacional... el primer peldaño en la escala de la obra nacional educativa. Tratamos de encauzar nuestra labor tomando primordialmente en consideración, la idiosincrasia del niño mexicano....imprimir a la educación el sello de nacionalismo, de vitalidad, de utilidad y de servicio social”

1981 es otra etapa importante de innovación en educación preescolar como fundamento al diseño curricular se adoptó el enfoque psicogenético²⁹ en donde se pretendía traducir y aplicar los hallazgos científicos de Jean Piaget sobre el desarrollo del pensamiento en los niños al campo de la educación y la didáctica. Sin embargo queda de manifiesto que si bien el currículo es uno de los elementos que influyen en la calidad del proceso educativo, su eficacia como elemento educativo depende de múltiples factores que se interrelacionan; la manera de interpretarlo y traducirlo en acciones concretas; las competencias, conocimientos y experiencias de cada profesor (a), así como las condiciones materiales e institucionales en las que se realiza la labor docente.

3.2.- Surgimiento de la Educación Indígena en México

Los procesos modernizadores en el mundo occidentalizado del siglo XX, son el marco de los proyectos educativos actuales, sin embargo la ausencia de pensamientos y prácticas educativas puras y el reconocimiento de la pluralidad de formas de concebir la realidad educativa es una tarea pendiente que deben reflexionar indígenas y no indígenas,(Cabrera; 2005;15), sobre todo si aceptamos que en nuestra realidad educativa subyacen problemas de fondo que es menester exponer y reflexionar si queremos, verdaderamente, comprender cuál es nuestra condición actual en el campo de la educación indígena, el papel de una educación intercultural que no siga permitiendo como hasta ahora, la negación civilizada de los pueblos y de las culturas originarias convirtiéndose sólo en una aspiración, en un ideal, sobre todo si estamos conscientes de que modernizar no es copiar sino adaptar, injertar y no trasplantar. Es una operación creadora, hecha de conservación, imitación e invención como lo afirma Cabrera citando a Jean Mayer.

²⁹ El niño es un sujeto cognoscente, que construye su mundo a través de las acciones y reflexiones que realiza al relacionarse con los objetos, acontecimientos y procesos que conforman su realidad. El niño preescolar se ubica en el periodo preoperatorio, durante este periodo el pensamiento del niño recorre etapas que van desde un egocentrismo hasta una forma de pensamiento que se va adaptando a los demás y a la realidad objetiva.

En el desarrollo de un país ha sido y será la educación el aspecto fundamental para lograrlo, desde las antiguas civilizaciones hasta las más modernas sociedades han implementado sus propios sistemas educativos acordes a sus necesidades. En México desde tiempos prehispánicos la educación fue dada por el hogar como una protección divina hasta que el niño adquiría aptitudes suficientes e ingresaba al calpulli o calmecac. En la época colonial la educación se da en forma similar al proceso anterior, dada por los padres como prevención a la esclavitud y adquisición de adiestramiento más necesario para la sobrevivencia (López, Austin; 1995,2).

En México a partir de la conquista los frailes con una perspectiva educativa en 1535 consideraron que para poder comunicarse con los indios debían aprender los idiomas indígenas y así poder castellanizarlos, y fue hasta el año de 1550 que se establecieron escuelas para indios en donde fuera impartida la enseñanza del español y junto con ello la adquisición de buenas costumbres. Esto provocó el dilema de cual lengua serviría para los fines de los misioneros; solución que se inclinó a las lenguas indígenas. En 1565 se decreta que los misioneros aprendieran el idioma de los indios a su cargo, considerando que los ideales de la colonia eran la conversión lingüística y el control total de los indios, consecuentemente la educación oficial promovida en México, desde el siglo XVI fue para difundir el cristianismo y para sentar las bases de una conducta social apegada a los lineamientos religiosos, es por ello que en la Universidad de la Ciudad de México en 1627 se daban cursos en los idiomas vernáculos más sobresalientes.

En 1634 como instrumento para la uniformidad cultural y lingüística nuevamente se replantea en la educación la enseñanza del castellano a los indios con la firme idea de que el indio al entender y hablar español se podría controlar sin dificultad, dándose de esta manera la primera orden para la castellanización de los indígenas con la perspectiva de unidad cultural y lingüística, el 20 de junio de 1683. Primeramente se da como un medio de reevangelización y después, como un

propósito cultural y político en los pueblos del virreinato. Todo esto y la modificación de la educación impartida en los Telpochcallis ó capullis y calmecac significó una mutilación en la conformación lingüística y cultural de México, y por ende en el aspecto educativo.

Con la iniciación de la educación nacionalista cuyo fin era conformar una nueva nación unificada ya que hasta entonces los únicos beneficiados con la educación eran los funcionarios españoles y criollos aristócratas, Juan Rodríguez Puebla, miembro liberal y representante de la Cámara del Congreso en 1820 teniendo como ideales que el estado creara un sistema educativo planeado por y para los indios, en el cual pudieran seguir empleando sus lenguas y culturas, y durante el gobierno de Vicente Guerrero en 1829 se sostuvo que sólo por medio de una educación a los indios se les podría otorgar una entrada significativa a la vida nacional y a la oportunidad de conservar su herencia cultural.

Antonio López de Santa Anna en 1842 repudia alfabetizar en los idiomas vernáculos por lo que decreta el sistema público de instrucción primaria para difundir el sistema español, pues consideraba que el estudio en los idiomas indígenas influían en contra de la unidad nacional y de esta manera es la instrucción primaria la encargada de implementar la educación occidental y la obligatoriedad del español provocando el deterioro de la identidad étnica, con la imposición del español como lengua común y única con exclusión de la lenguas indígenas, dentro del alma mexicana, la lengua española prevalecía como instrumento único de suprema unificación e integración de los pueblos mexicanos en lo social, lo moral y lo intelectual (Brice 1986;114-126).

En 1862 – 1867 surge por primera vez la educación bilingüe en México y se imparte en las aldeas indias a través de instructores indígenas. Esta estrategia tenía como fin facilitar a los niños indios la transición entre el hogar y la escuela pública, sin embargo durante el gobierno de Benito Juárez (1867) se propuso educar a los indios a imagen y semejanza de los occidentales, dando énfasis a su

incorporación. Se buscaba principalmente que los indios negaran sus patrones culturales. Opuestamente a esta idea Ignacio Ramírez, miembro del gabinete de Juárez, defendía las ventajas psicológicas que prometían el uso de sus idiomas para la instrucción, manifestándose en contra de la negación de la existencia de los indios y sus idiomas en México. Gabino Barreda en ese mismo año contempla que la educación nacional debe transformar la mentalidad de los mexicanos.

En 1889 en el primer congreso de instrucción teniéndose como ideales la instrucción del idioma como elemento fundamental del programa, es en donde por primera vez los Estados aceptan la responsabilidad de fomentar la instrucción primaria gratuita y obligatoria. Joaquín Baranda promotor de este congreso promueve también en la capital la instrucción de los maestros destinados a las áreas indias, para que pudieran recibir una preparación especial que los capacitara y así poder dirigir la dirección de escuelas rurales y la enseñanza en idiomas indios. Asentándose además de esta manera, los cimientos de la expansión de las teorías educativas en que habría de edificarse la práctica de la educación en el siglo XX. En este sentido Abraham Castellanos plantea la necesidad de que los educadores tuvieran cierto conocimiento de la personalidad, las costumbres y la religión de los indios antes de plantear programas integrales de transformación destinados a ellos.

Justo Sierra a principios del siglo XX, manifiesta su confianza sobre el poder de la instrucción primaria para transformar a los indios, considera también que la barrera del idioma sería superada por métodos científicos y planeaciones metódicas, su ideal fue la creación de una conciencia nacional a través de la educación obligatoria en español. Con la instrucción rudimentaria o escuelas rurales, la lengua indígena desaparece del programa escolar, pues se le consideraba un obstáculo para la civilización³⁰ y para la formación del alma nacional. Pues se cree que al no enseñar al indígena en su lengua éste terminaría por olvidarla, lo cual no fue así. Manuel Gamio en 1916 planteaba una educación

³⁰ Considerado como signo de atraso

integral nacionalista, apoyada en los factores políticos, económicos y lingüísticos, respetando y reconociendo el regionalismo, la heterogeneidad de la población, la diversidad de los idiomas y la amplia divergencia de ideologías entre los distintos grupos indios.

Y es en 1917 que se propone incorporar métodos y enfoques para implementar la educación integral nacionalista propuesta en 1913 que pretendía aplicar un programa de enseñanza directa del español, considerando que el nuevo idioma era sólo uno de los hábitos culturales recomendados para habilitar a los indios como ciudadanos nacionales; la meta seguía siendo la unificación lingüística de los indios. Sin embargo, al crearse la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, las perspectivas de una educación basada en las diferencias lingüísticas fueron ignoradas. Pues ésta plantea que la educación indígena queda a cargo de los líderes locales; representando también un obstáculo para la incorporación del indígena al modelo de unidad nacional. Desde entonces los indios son reconocidos como ciudadanos iguales en derechos y obligaciones, por lo que su educación sería igual a la que tenía acceso el resto de la población. Aunque esto sólo quedó en el discurso pues la realidad es que fueron objeto de grandes desigualdades y limitaciones.

En 1921 José Vasconcelos Secretario de educación, rechazó que se usaran las lenguas vernáculas como instrumento educativo; su meta era lograr la unificación de la nación y esto sólo sería posible si el indio aceptaba el español como único lenguaje. Contrario a esta postura Moisés Sáenz consideraba que sólo la educación podría permitir que los grupos indígenas ampliaran sus oportunidades económicas preparándolos para una vida civilizada, como miembros de una raza mexicana, cuyo postulado sigue siendo incorporacionista. En todo este proceso educativo se pretendía mexicanizar al indio para fortalecer la unidad política y social de México. Los resultados fueron favorables sobre todo para los avances educativos del país, no así para el indígena.

Debido a las diversidades pluriétnicas de nuestro país, se tuvo la necesidad de crear una educación acorde a estas características culturales y lingüísticas propias de estos grupos indígenas y durante el periodo comprendido de 1921 a 1930 no se impulsó ningún proyecto alternativo para los indígenas, su lengua y su cultura no formaron parte del hecho educativo. Ya a finales de este periodo se crea la casa del estudiante indígena,(1926-1932) institución proyectada para mexicanizar a la juventud india que a la vez serviría como intermediario cultural entre la nación y sus comunidades nativas, y que consecuentemente influiría en otros indios para de esta manera incitarlos a participar en los programas educativos de la nación cuyo fin era alentar a los estudiantes para que conservaran sus idiomas vernáculos mientras aprendían el español y se dejaban absorber por la civilización que brindaba la ciudad.

Y fue hasta 1933 que se crean los Centros de Educación Indígena encargados de incorporar culturalmente a los estudiantes indios, por medio de métodos nuevos para todos los aspectos de su vida. Estos centros complementaron la función de las escuelas regulares proporcionando una nueva socialización a los estudiantes, es preciso mencionar que los maestros de estos centros conocían el idioma de sus estudiantes. La creación de los programas escolares y textos escritos en español propiciaron el uso de la lengua vernácula en el aula escolar porque representó un conflicto comunicativo cotidiano entre profesor y alumnos indígenas, por un lado el profesor empeñado en enseñar el español y contenidos occidentalizados y por el otro el alumno hablante de la lengua vernácula decidido a utilizar su lengua materna, esto provocó una serie de tensiones institucionales y personales. Propuesta que conlleva a la creación del Departamento de Asuntos Indígenas en 1934. Institución que se encargaría de implementar programas educativos en beneficio de los indígenas,

En la III Conferencia Interamericana de Educación (1937) se aprueba la educación bilingüe implementada en México. El método bilingüe no llegó a concretarse debido a la carencia de coordinación de los involucrados como

investigadores, educadores, la subdirección de enseñanza primaria y el Departamento de Asuntos Indígenas. Estos dos últimos admitían la necesidad de disponer de libros en lenguas indias. Cabe destacar que el logro de esta asamblea es el proyecto tarasco que consideraba como uno de sus principios: la aplicación práctica de la enseñanza indígena en lengua nativa, la utilización de maestros indígenas, la enseñanza del español como materia del plan de estudios desde el segundo o tercer grado de educación primaria. Este proyecto dio énfasis a la alfabetización de la región tarasca en lengua indígena, el método de enseñanza bilingüe para alfabetizar en lengua vernácula cuya política educativa estaba encaminada a favor de la unidad nacional por medio de la educación, fue rechazado por el secretario de educación pública en turno, Octavio Vejar Vázquez 1941-1943, provocando la protesta del pueblo de México cesando el poder de este secretario.

En el plan de seis años para la educación pública Jaime Torres Bodet (1943-1946) planteó la necesidad de la enseñanza del español para los grupos indígenas sin desconocer la diversidad cultural. Además, fundó el instituto Pro alfabetización en lenguas indígenas, convirtiéndose así en el impulsor de la educación bilingüe en México y a partir del primer congreso indigenista interamericano, realizado en Patzcuaro, Michoacán se reconoce la importancia de la lengua indígena en el proceso educativo. Así mismo Torres Bodet inició una campaña de alfabetización en 1944, y fue apoyado por lingüistas, antropólogos y maestros que habían trabajado en el proyecto tarasco. Estos adiestraron a 50 maestros bilingües en las lenguas maya, otomí, tarasca y dos variantes del náhuatl. Cada uno de estos maestros adiestraron a su vez a 10 maestros rurales y fueron estos últimos los que salieron hacia las zonas indígenas para alfabetizar en sus idiomas, para preparar a los indígenas a aprender el español,

Es preciso aclarar que este proceso educativo para las zonas indígenas sólo queda en la alfabetización. Como resultado el secretario de educación llegó a afirmar que la unificación nacional no sería posible a menos que se reconociera el

pluralismo cultural mexicano a través del pleno conocimiento de las necesidades y culturas de las diversas etnias, que debieran estar representadas en el material educativo. Aunado a este proceso educativo para los indios surge el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948 cuyo objetivo se basaba en la investigación de problemas relacionados con la población indígena y el estudio de métodos para el mejoramiento de las condiciones de vida de esos grupos, entre los grupos indígenas donde se desarrollaron proyectos del INI, no se aplicaron programas a partir de las culturas locales, lo mismo ocurrió en los programas educativos donde se privilegió lo bilingüe pues se introdujo la alfabetización en el idioma nacional.

Durante el periodo de la escuela rural mexicana se expandieron, cuantitativamente, tanto las escuelas como los profesores, alcanzando en 1947 la cantidad de 22316 profesores y en 1952 un total de 16056 escuelas. Los resultados previstos no fueron los que se lograron, los niños no sabían suficiente español; solo manejaban el vocabulario escolar, en este sentido De la Fuente planteó que las deficiencias no procedían de los niños sino de los maestros; éstos eran de habla española y su dificultad radicaba en el método de trabajo y en el desconocimiento de las lenguas indígenas. Ante tal disyuntiva se vio la necesidad de utilizar un método combinado donde se usaría el idioma local además de los materiales existentes de las lenguas indígenas, antes de enseñar el español.

La educación bilingüe en 1952 representó un problema, los profesores aplicaban el método directo. Uno de los factores que repercutió para que el método bilingüe no tuviera éxito en las comunidades indígenas es que los profesores además de desconocer el idioma de la región, tenían un adiestramiento inadecuado respecto a los conocimientos lingüísticos de la lengua vernácula que enseñaban.

Como respuesta al reclamo y aspiraciones de desarrollo de los pueblos indígenas para integrarse a la convivencia cultural y social de nuestro país, y con la finalidad de lograr de esta manera una identificación étnica y una reafirmación cultural, fundamentándose en la VI Asamblea del Consejo Técnico de la Educación,

celebrada en noviembre de 1963. Al siguiente año, estando como Presidente de la República el Lic. Adolfo López Mateos, la Secretaría de Educación Pública creó en el seno de la Dirección General de Asuntos Indígenas, el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües³¹, cuya tarea primordial era la alfabetización y castellanización de niños indígenas monolingües (Cruz Martínez,1991:9), a fin de que estos promotores prepararan al niño indígena para socializarse en forma bilingüe (lengua indígena - español) en un grado llamado preparatorio, previo ingreso a la escuela primaria no indígena, atenuando así, el choque que le provocaría su presencia y relación con el docente no indígena de la escuela primaria federal o estatal, quién invariablemente realizaba y realiza su práctica docente en el idioma español.

En el año de 1964 surge ya de manera oficial la educación indígena con el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües en la comunidad de Comaltepec, municipio de Zacapoaxtla, estado de Puebla. Se capacitaron a 19 jóvenes indígenas por un año aproximadamente, el requisito de ingreso era ser de habla indígena y tener la primaria terminada. Una vez concluida la capacitación, los jóvenes se ubicaron en algunos municipios de la Sierra Norte del estado de Puebla para atender estas necesidades específicas de las comunidades indígenas³². Es importante señalar los servicios iniciados en 1964 que estuvieron bajo la supervisión de los instructores nacionales de zona y supervisores instructores del servicio nacional de promotores. Los instructores nacionales de zona se encargaban de vigilar que el promotor realmente castellanizara al niño indígena y los supervisores instructores del servicio nacional de promotores supervisaban que el promotor aplicara el programa dado en la capacitación, por lo que se les enfrentaba a la difícil tarea de la práctica docente sin tener bien definido qué hacer.

³¹ 19 jóvenes indígenas capacitados para trabajar en sus comunidades, esta capacitación estuvo a cargo de la Antropóloga Angélica Castro de la Fuente.

³² Datos obtenidos de la monografía conmemorativa de los 30 años de educación indígena (1995),

El tipo de enseñanza que se dio fue totalmente de instrucción, pues para llevar a cabo dicho proceso se utilizaba la metodología oral y expositiva que se contraponía totalmente al propio proceso de construcción de conocimientos de los alumnos, ya que en la cultura náhuatl los niños aprenden por medio de la observación y la práctica. El adulto jamás o muy pocas veces da instrucciones al pequeño sobre la elaboración de un objeto o el proceso de una actividad, esto conlleva, sin duda alguna, a una total desvinculación entre los aprendizajes que proporcionaba la escuela y los que el niño traía y necesitaba en su entorno.

Proceso que influía en gran medida para que los niños náhuatl aborrecieran la escuela, pues claro está que cuando no se tiene en cuenta lo que necesitan los alumnos de acuerdo a las capacidades de cada uno, es fácil que aparezca la apatía en relación con las tareas escolares(Stainback,1999:91) por lo que si se analiza conscientemente este proceso de surgimiento de la educación indígena, se puede destacar claramente la agresividad empleada sobre todo para los niños, ya que es bien sabido que el proceso de integración de un individuo culturalmente definido, a un grupo cultural diferente es difícil y a la vez implica un determinado tiempo, que en este sentido no se consideraba. Provocando así una discriminación y que sin duda alguna tiene que ver con la vocación actual de los maestros indígenas que se formaron en esas circunstancias.

Es preciso aclarar que el aspecto metodológico y práctico, se inicia como un programa cuya finalidad principal era preparar al niño indígena para integrarlo al sistema educativo nacional. En ese tiempo se atendían a niños de 6 hasta 12 años de edad netamente indígenas, para tratar de desarrollarles algunas habilidades y destrezas como el pintar, recortar e iniciarlos en la escritura; pero el objetivo principal estaba enfocado a lo lingüístico, ya que el maestro debía enseñarles antes que nada a saber comunicarse en español, práctica que hasta hoy se sigue dando en las comunidades que aún conservan su lengua vernácula; de esta manera asegurar bien que al ingresar a la escuela primaria el niño indígena se pudiera

comunicar o por lo menos pudiera entender al maestro, que por lo regular era mestizo.

Esto se dio en los inicios del servicio, sin embargo desafortunadamente este mismo proceso de enseñanza se sigue utilizando hasta la fecha pues el reclutamiento de profesores deja mucho que desear, pues aunque se dice que el maestro de nuevo ingreso a educación indígena debe ser hablante de lengua indígena existen varias anomalías en la contratación, como la adscripción o ubicación arbitraria con respecto a la lengua que éste habla, hablantes nahuas ubicados en contextos totonacos o de otras lenguas, y si a esto se le agregan las recomendaciones de personas influyentes para contratar a docentes monolingües en español, por lo que se puede decir que hasta la fecha solamente se le enseña al niño indígena a comunicarse en español para integrarlo a la escuela primaria.

En mi vida profesional este caso es aplicable a mi persona, aunque yo procedo de una comunidad indígena donde se habla la lengua indígena náhuatl aún no puedo entender por qué yo no la aprendí, pues existía y existe una división geográfica dentro de la misma comunidad que divide a las familias que hablan la lengua indígena, actualmente bilingües y las que sólo hablan español. Sería interesante estudiar qué pasó ahí, o a qué se debe, pero lo que aquí interesa comentar y reflexionar es que cuando yo me integré al sistema educativo como docente no hablaba la lengua indígena. Inicié con un programa piloto de educación preescolar para zonas rurales. Sin embargo, por cuestiones de planeación la comunidad donde fui adscrita estaba muy alejada del lugar donde se encontraba la oficina de supervisión escolar, razón por la que desde las direcciones de estos niveles educativos se tomó el acuerdo de hacer un cambio de instituciones, ya que a la supervisora le quedaba muy lejos para hacer las visitas de supervisión y según ellos para las educadoras trasladarse a las reuniones.

Otra justificación era precisamente la lengua indígena de la comunidad por lo que identificaron las escuelas mas lejanas y las zonas de educación indígena para

hacer el arreglo del cambio. Para esto nos cuestionaron si sabíamos por lo menos 5 palabras en la lengua indígena y de esta manera llegué a ser maestra de educación preescolar indígena. Con esta anécdota propia fundamento que el perfil de contratación del personal docente indígena sólo queda en el discurso.

Este servicio como todos, en un principio fue bien visto y aceptado por algunos influyentes o políticos pero para la mayoría de las personas de las comunidades indígenas no tuvo gran importancia debido que para los padres de familia el mandar a sus hijos a la escuela implica un mayor desgaste económico, pues tienen que comprar uniformes, útiles escolares y diferentes cooperaciones; en cambio si sus hijos no van a la escuela, les proporcionan una remuneración, ya que los pueden emplear como peones con medio sueldo o les pueden dejar a cargo a sus hermanitos mientras ellos trabajan (De Lima, 1994). Por esta razón la mayoría de los indígenas o campesinos al principio se resistieron para mandar a sus hijos a la escuela y esto se remarcaba aún más con las niñas, pues ellos consideraban que la mujer sólo era para atender la casa y tener hijos, por lo que no creían necesario que las mujeres fueran a la escuela aseverando que lo que debía aprender se le enseñaba en la casa, preparación que indiscutiblemente era para el matrimonio.

La política educativa de alfabetizar en lengua indígena es apoyada con la formación de promotores culturales bilingües de educación extraescolar (1964) profesores bilingües destinados para laborar en el medio indígena, sin embargo la realidad nos muestra que esta medida estaba orientada a aplicar un indigenismo de estado que va en deterioro de las lenguas y culturas indígenas. Desde la colonia, con la imposición del español a los hablantes de lenguas indígenas en México, surge la educación bilingüe aunque carente de un proceso educativo. Lo más preocupante, es que aún en la actualidad sigue prevaleciendo esta práctica, que carece de un procedimiento metodológico, materiales didácticos adecuados, recursos humanos formados para desarrollar una educación que conlleve el desarrollo integral de los niños indígenas y como consecuencia al progreso de su familia, comunidad, región, estado y país pluricultural como se estipula en el artículo

4º constitucional que en la actualidad los procesos educativos desarrollados en el contexto indígena siempre han estado centrados en la castellanización.

El grado preparatorio era cursado en un año, esto imposibilitaba que en un periodo escolar estos niños lograran aprender a hablar en español y a adaptarse a otra cultura, pues conscientes estamos de que la socialización no se da de la misma forma en todos los grupos humanos... varía según su cultura (DGEI.1990;15) y aún cuando se obtenía un logro mínimo de integración, al ingresar a la escuela primaria se truncaba totalmente. Este programa educativo tuvo una duración de 3 años, después surgió la alfabetización atendiendo a niños de 6 a 12 ó 15 años con funciones de primaria rural donde se prestaba mayor atención a la lecto-escritura en español, con base sobre todo en el artículo V, fracción III, de la Ley Federal de Educación Vigente que ofrece alcanzar un idioma común para todos los mexicanos sin menoscabo de las lenguas vernáculas.

Después del análisis realizado sobre la educación indígena me queda claro que la educación institucional impone a los sujetos un modelo hegemónico de ser y de hacer la práctica educativa.

3.3 Preescolar Indígena: segundo nivel en la estructura educativa indígena actual de México

A pesar de tener tantos antecedentes de la educación preescolar en México y a 6 años de la creación de educación indígena, es el año de 1970, con un programa piloto o experimental que se inició la educación preescolar indígena y en septiembre de este año un curso realizado en el internado Cárdenas Serian, De la Huerta, ubicado en Zinacantepec, Estado de México con una duración de 2 meses dirigido a maestros para atender el nivel preescolar y manejando el programa de Jardines de Niños o programas generales de preescolar atendiendo a niños indígenas de 4 y 5

años se inició la castellanización³³. A estas escuelas se les empezó a llamar centros de educación preescolar que hasta la fecha conservan el mismo nombre.

Este programa piloto dio bases para que en 1973 se creara el nivel preescolar como un servicio más de educación indígena, aunque con un enfoque de castellanización³⁴, utilizando como metodología de enseñanza, *el método integral de la enseñanza del español*, cuyo propósito principal es el de enseñar al niño a hablar español. Idea que se refuerza en 1977, estando como presidente José López Portillo con su lema; *Educación para todos*. Se puso en marcha el programa de castellanización, de forma piloto, el cual tenía como objetivo central enseñar a los niños indígenas monolingües de 5 a 7 años de edad, los elementos básicos del castellano, para facilitarles su ingreso a la escuela primaria y de esta manera asegurar que todos los mexicanos tuvieran acceso a la educación³⁵.

Dentro de este programa no se consideraban actividades de reforzamiento y desarrollo de la lengua materna del niño, por lo que se puede decir que este programa favoreció a los alumnos para integrarse a la cultura nacional; se les enseñó en español y se les perjudicó enormemente al enajenarlos, lingüística y culturalmente provocando así, el etnocidio de nuestras propias culturas. En ese periodo estas instituciones fueron atendidas por el personal de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública con la denominación de Dirección General de Educación Indígena.

Programa educativo del año 1978

Fue hasta el año de 1978, con el Programa Nacional de Educación para Todos que se asigna a la castellanización el rango de prioritaria y es cuando se le da al

³³ “Enseñar a ley rígida el español”. Palabras de un pionero de Educación Indígena Profesor Lucio Elpidio Martínez Huerta, entrevistado en 1994.

³⁴ Otorgándoles ya una clave de identificación; (DCC) Dirección de Centros de Castellanización

³⁵ Idea retomada del Mecanograma de educación preescolar (1991:10) elaborado por la mesa técnica de la región Teziutlan.

nivel preescolar mayor formalidad con el programa educativo denominado castellanización, cuyo fin era la enseñanza del español a los estudiantes hablantes de la lengua vernácula, teniendo como objetivo fundamental “lograr el aprendizaje de los elementos básicos del castellano en niños indígenas monolingües de 5 a 7 años sin detrimento de sus entidades culturales y lingüísticas garantizando su ingreso y permanencia en escuelas primarias bilingües.” Creando planes y programas, guías, libros y otros materiales específicos de educación indígena con base a su evolución y en respuesta a las demandas de los propios indígenas. Desde luego basándose en la política educativa.

En julio de 1978 se dio la primera orientación a 180 maestros bilingües a nivel nacional y éstos a su vez reclutaron a promotores de castellanización, como se les llamaba. Es preciso mencionar que debido a la poca importancia pedagógica que se le daba al programa, la instancia correspondiente consideraba que no era necesario contratar a maestros profesionistas por lo que con grado de secundaria y hablantes de una lengua indígena y el español desarrollaron este programa que se estableció en 15 estados de la república en los que se encontraba Puebla. Como la atención educativa estaba iniciando, ya en sus comunidades de trabajo los promotores se vieron en la necesidad de hacer visitas domiciliarias para que los niños de 5 a 7 años de edad recibieran esta educación.

Este programa de castellanización se implementa en el medio indígena a nivel nacional, estatal y regional iniciándose en septiembre de 1978 y perdiendo vigencia en junio de 1981. Tuvo una duración de tres periodos aproximadamente que no fueron suficientes para aprender una lengua desconocida. Además, no formaba parte de la cotidianidad del niño indígena y el maestro tampoco estaba preparado para enseñarla. En cuanto a los métodos utilizados para este programa de castellanización fueron el método CIIS³⁶ del centro de investigaciones y de

³⁶ A nivel nacional se aplicó en 35 regiones.

integración social y el juego para aprender español de Mauricio Swadesh³⁷. La operatividad del primer método se argumentó en el diálogo entre la promotora y el niño que se derivaba del programa de la guía de castellanización del promotor en donde ésta retomaba las ilustraciones del libro de los alumnos que visualizaban, escuchaban, repetían y memorizaban las frases en español que las promotoras decían. Claro está que los resultados obtenidos en la enseñanza fueron muy precarios al igual que el aprendizaje del español.

Los promotores asumieron que estaban aprendiendo a ser maestros con los niños, sin embargo después de 2 décadas algunos estudiantes de la Lepepmi'90 de la UPN, aún asumen esta idea pues no tienen claro que es ser maestro. Lo pude constatar en los cuestionarlos, cuando les pregunté **¿Qué significa para ti ser maestro?** Ellos mencionan que:

“Enseñar y guiar a los alumnos para que ellos se preparen y seguir estudiando, así como aprender de todo lo que cada vez se me presenta, el compromiso es muy valioso en mi persona”

“Ayudar a formar ciudadanos libres y concientes”

“Ser maestro para mí es una vocación muy importante el cual yo pueda desempeñarme dar mi mayor esfuerzo para los niños que es lo esencial pero al enseñar los niños aprenden, pero igual yo aprendo de ellos”

“Una persona que convive tanto con los niños como con la comunidad y entregar parte de nosotros a ellos, orientarlos por un buen camino y aumentar los conocimientos que ellos tienen”

“Quizá en un principio no entendía nada, pero al ir realizando mi servicio, me parece divertido.”

Esto nos indica que si no tienen un concepto preciso mucho menos van a tener los elementos y estrategias adecuadas para desarrollar su papel al igual que en sus

³⁷ Se aplicó en 19 regiones del país.

inicios están aprendiendo a ser maestros y por lo tanto ni antes ni ahora tienen el conocimiento antropológico-lingüístico, ni la sensibilidad para trabajar con niños monolingües indígenas. Se requiere estar formado y tomar en cuenta las características propias necesarias para trabajar en este medio. Lamentablemente este proceso educativo consistió en transmitir lo que contenía el libro a través de pláticas cortas en base a las instrucciones del manual. Por lo que la formación de maestros sigue siendo el tema más importante a analizar y la UPN ha tenido un papel fundamental en este sentido.

En lo que se refiere al método de Juegos para aprender el español de Mauricio Swadesh, se dotó de material necesario para realizar las actividades; se les dio una grabadora y comisiones para hacer grabaciones en audio sobre compras de abarrotes, mercería, viajes en camión, la brigada sanitaria, mismas que se distribuyeron al personal y que serían reproducidas en el proceso de enseñanza – aprendizaje y transmitidas por radiodifusoras de la región con la finalidad de que los padres de familia conocieran la importancia de hablar español. Estas acciones desgraciadamente sólo quedaron en el proyecto.

Se indagaron también cuentos, leyendas, anécdotas, historias, fábulas, medicina tradicional, formas de organización religiosa, política, cultural, canciones etc. que sólo quedaron recopilados pues no se retomó el proceso de enseñanza aprendizaje e incluso los promotores desconocían el destino de toda esa información, al respecto puedo mencionar que igual pasa en la actualidad. La Dirección de Educación Indígena mensualmente solicita al docente creaciones literarias en lengua indígena como cantos, cuentos, leyendas, poesías, etc. y sólo se entregan para justificar el nivel educativo pues no se ponen en práctica y nunca se obtienen los comentarios sobre la estructura gramatical o didáctica, tenemos la duda si están correctas o no, sólo se hacen por cumplir y no se sabe dónde se quedan.

Cabe aclarar que en la práctica se desarrolló solo el método del CIIS y faltó el método Swadesh. Ambos se complementaban y esto limitó el alcance del objetivo. Al usar el castellano como lengua exclusiva y los elementos occidentales como base de la educación e ignorando los problemas que se generan por el desconocimiento de la lengua utilizada en la comunicación cotidiana de los alumnos, dando como resultado la incomprensión de contenidos escolares manifestada en una actitud pasiva, sin aprovechar la oferta educativa. Razón por la que se afirma que con este programa se echaron por tierra todas las demandas indígenas en educación. Hayan sido éstas educativas o políticas. Lo que queda claro es que sin duda alguna la falta de preparación personal, el material educativo no acorde a las necesidades impidieron una vez más, la consecución de tal proyecto.

Programa educativo de 1981

Por los resultados obtenidos anteriormente hubo la necesidad de reorientar este programa a una educación bilingüe bicultural que favoreciera el desarrollo armónico de las capacidades del niño. Entre sus propósitos destaca: reforzar su lengua materna e introducirla en el aprendizaje del español, como segunda lengua, por lo que en el periodo escolar 1982/83 este nivel es reconocido oficialmente como educación preescolar indígena con un nuevo programa denominado Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena que tendría vigencia por seis periodos 1981-1987. Su estructura está basada en: objetivos generales y etapa de ambientación, ocho unidades programáticas cada una con sus objetivos particulares y específicos, actividades, recomendaciones y evaluación.

Este fue diseñado de acuerdo con la técnica de programación por objetivos, que orienta su labor conductora hacia la realización de actividades con los alumnos para alcanzar los objetivos propuestos. Refiere como fundamento teórico la atención de niños monolingües indígenas de 5 y 6 años de edad, por lo que era importante que el educador compartiera la misma cultura y lengua de sus alumnos (Plan y programa de educación preescolar indígena 1981;5). Dicha técnica plasma una

educación armónica e integral de todas las esferas como son: la cognoscitiva, psicomotriz, afectiva, y física que constituyen la personalidad del niño, las cuales como ya sabemos actúan en forma simultánea y en estrecha relación ante diversos estímulos del ambiente, regidas por ocho unidades.

Este programa dio buenos resultados en algunos de sus objetivos, de acuerdo a lo que se esperaba de ellos en base a su enfoque conductual. Sin embargo, la enseñanza inmersa en éste, era netamente tradicional, pues el maestro se encargaba de transmitir los conocimientos y el alumno se encargaba de memorizar los conceptos por medio de la repetición, sin hacer ningún análisis intelectual. Esto sin duda representa una contradicción para el docente porque en este programa se indica dar un lugar a la lengua indígena de los pequeños, cuando en el anterior programa se solicitaba que sólo se hablara español. Además, también se les solicitaba apreciar la cultura indígena para establecer las bases conceptuales para la adquisición del español como segunda lengua (Plan y Programa de educación preescolar indígena 1981;6); algo muy parecido pasa en la Universidad Pedagógica Nacional pues debido a la preparación profesional de los asesores, ajena a los conocimientos antropológicos lingüísticos responden a las pregunta **¿Qué dificultad ha encontrado en el grupo con respecto a la materia (del eje antropológico) y que aciertos?** De la siguiente manera:

“La única dificultad es el espacio áulico que está muy reducido para un grupo numeroso y se les despierta el interés con la innovación en temas como las matemáticas”(Asesor línea antropológica lingüística, preparación profesional: LEB)

“No les gusta leer y hay apatía en cuanto a los sucesos pasados-presente” (Asesor línea antropológica; preparación Normal superior Lic. Español)

“La lectura no anticipada” (Asesor línea antropológica; preparación, LE'94)

“Entre el 40 y 60 % no leen con regularidad, aproximadamente el mínimo porcentaje no comprende lo que lee, no logran apropiarse del enfoque intercultural-bilingüe no obstante que las guías y antologías tienen ese enfoque, considero que esto se debe tanto a la formación que tienen los estudiantes docentes y a la falta de una formación mas sólida de los asesores en este enfoque” (Asesora de la línea; preparación, antropología, sin ejercer fuera de la UPN)

En las respuestas se refleja claramente que se focalizan en aspectos mecánicos del alumnos como saber leer o no, infraestructura, etc. Y no reparan en la identidad de los alumnos, en sus contextos. La importancia que le da a la materia, tiene que ver con la formación profesional de cada uno. Si no están formados en las disciplinas implicados sólo retoma la guía y consideran como problemático aspectos institucionales, sin considerar la currícula. Si esto se da con los asesores cabría preguntarse entonces ¿podrán los alumnos de la Lepepmi apropiarse de los conocimientos teóricos y prácticos que propone la línea antropológica? En el plan nacional. O si el asesor en turno tampoco los maneja ¿Cómo se los van a apropiar?

Para el desarrollo de este programa de educación preescolar indígena del año 1981 se contrataron a señoritas y jóvenes de extracción indígena, con estudios de secundaria. La capacitación sólo se basó en cómo aplicar el programa escolar, principalmente el proceso de planeación y aplicación que consistía en dosificar³⁸ los objetivos y actividades³⁹ de cada unidad por mes, semana y día. Como herramientas se les dotó del plan y programa de educación preescolar indígena, guía didáctica para el maestro bilingüe bicultural y libro del niño y de esta manera se les adscribió en comunidades con características indígenas, Al parcializar los contenidos se perdieron igualmente los valores culturales de los alumnos.

³⁸ Dividir objetivos, contenidos y actividades entre los días hábiles del ciclo escolar.

³⁹ Estas ya estaban elaboradas trabajando en el plan y programa, y sólo se marcaban de acuerdo a la unidad que se estaba trabajando en el plan y programa.

El uso de la guía didáctica fue para que el maestro reafirmara las actividades planteadas en el plan y programa, indicando como relacionar la unidad y los objetivos en cada lámina del libro. El libro denominado *Mi cuaderno de Juegos* contenía ejercicios de maduración para el niño como actividades complementarias a las planeadas, utilizadas también para la reafirmación de conocimientos. Para mayor facilidad y mejor manejo de las actividades se utilizaron logotipos para tachar, dibujar, recortar, hablar en lengua materna, encerrar, trazar líneas, etc.

Es preciso mencionar que para evaluar se realizaban exámenes estructurados con lo que se comprueba que estaba basado en el conductismo. En el quehacer docente existía desvinculación entre los contenidos escolares y los saberes de los alumnos, no se tenía claro el enfoque pedagógico. Se pasaba desapercibida la organización programática y el proceso metodológico planteado, no era extraño este desconocimiento pues eran fundamentos teóricos ajenos a las características de los niños indígenas, pues los maestros hicieron un curso de inducción a la docencia en donde ni siquiera se les enseñó a planear y desarrollar las actividades, la transmisión de conocimientos fue por medio de la repetición para ser aprendidos. En la práctica sólo se usó el español durante el proceso didáctico, la lengua materna fue utilizada para llamarles la atención y darles órdenes en algunos casos. Uso común en todas las escuelas del país.

Por lo que se puede decir que se continuó con el uso del español en el proceso de enseñanza aprendizaje planteado en el programa de castellanización, práctica contraria a la que se estableció en el modelo educativo bilingüe bicultural, enfoque que fundamenta a la educación básica en el contexto indígena y fue en este periodo que llegué a integrarme como docente de educación indígena en la escuela Juana de Asbaje, Ubicada en la comunidad de Chagchaloyan, Huitzilán de Serdán, Pué perteneciente a la zona escolar 507 ubicada en Xochitlán de Romero Rubio , Pué. Región Zacapoaxtla, Puebla. Sin el curso de inducción a la docencia pero con la carrera de Técnico en Educación Preescolar, por lo que puedo mencionar que mi integración a este nivel no fue muy favorable.

Por un lado, no hablaba la lengua indígena y por otro tuve que interpretar el programa sin ninguna capacitación específica, llegué y me dijeron; este es el programa ¡Úsalo! Aunque no me sentí en gran desventaja con las compañeras del nivel, pues según testimonios personales de algunas de ellas estos cursos de inducción no son muy gratificantes, ni académicamente, ni valorativamente y mucho menos afectivamente, ya que en lo académico algunas veces son conducidos por maestros indígenas que se sienten superiores, pero que por su formación académica también tienen ciertas limitantes y en lo afectivo como ellos han perdido su identidad⁴⁰ vuelven a reproducir con los aspirantes a ser maestros sus frustraciones, su discriminación y su menosprecio del cual han sido sujetos.

Es preciso reconocer que aunque este personal no tenía la preparación académica para ejercer la docencia, tenían disponibilidad de hacer labor social en las comunidades. Además, preparaban material didáctico y realizaban visitas a los domicilios de los niños. En esos periodos la mayoría de los centros de educación preescolar eran unitarios. Un trabajador era el director y el docente frente a grupo, entre otras funciones a desempeñar. De esta manera éste iniciaba su profesionalización⁴¹ al igual que la educación preescolar en este contexto, sin ninguna preparación previa, sino que harían preparando y formando en el proceso. Por las desventajas presentadas en este programa, en el año de 1988 se le da un nuevo nombre a estas escuelas y se les denomina Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI)

Programa educativo de 1988.

En este periodo se crean las claves presupuestales de contratación para maestros específicamente de educación preescolar y a la vez se crean claves de identificación de los Centros Educativos de Castellанизación con un programa propio

⁴⁰ Consiste en la auto-percepción subjetiva que el individuo tiene de sí mismo, es considerada como el sentido de pertenencia que prefiere un sujeto con relación a una unidad social determinada.

⁴¹ Profesionalizar es hacer que una actividad se realice por afición y pase a convertirse en una profesión, se ejerce habitualmente a cambio de una remuneración.

para el nivel preescolar indígena regido por líneas curriculares, cuyo propósito es valorar, conservar y recuperar la identidad étnica a partir de las aspiraciones legítimas, características históricas y culturales de las comunidades indígenas de nuestro país.

Este debe responder a los intereses y necesidades de los alumnos y de la comunidad, logrando la participación de todos los miembros de la misma en la planificación y realización de los trabajos (Programa de educación preescolar,1988:17).Tiene como objetivo general favorecer la formación integral del niño en edad preescolar, a través de la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, con base en las características y necesidades de la realidad social y cultural de la misma (Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena para niños de 4 y 6 años 1987;7).

El argumento teórico que se sustenta es que el niño preescolar es un ser eminentemente social por lo que la institución escolar debe fundamentar sus prácticas escolares en las manifestaciones culturales más cercanas a los alumnos. Las actividades deben vincularse estrechamente con la familia, la comunidad, así como con la participación de los ancianos, las autoridades y los padres de familia. Los procesos de desarrollo del niño preescolar son el común denominador en el desempeño de la labor educativa. Para lograr esa participación se elaboraba un registro general de problemas y acontecimientos de la comunidad, un proyecto anual, la planificación mensual y el plan situacional.

Este programa fue funcional porque se adaptaba a las características y necesidades de las comunidades indígenas, partiendo siempre del mundo real del niño, por lo que empezó a valorar su propia cultura, logrando además una estrecha relación entre alumno-maestro, maestro-padre de familia y escuela-comunidad en

general. El programa está organizado en 9 líneas curriculares⁴² y 8 unidades programáticas estructuradas por los títulos⁴³. La finalidad, los contenidos, las situaciones didácticas, y las sugerencias metodológicas, las unidades didácticas tenían un carácter flexible pues se podían usar cuantas veces se considerara conveniente. Por los intereses del niño y los acontecimientos y problemas de la comunidad.

La participación de la comunidad fue fundamental. Los problemas y acontecimientos se detectaban por medio de una investigación cuyos resultados se utilizaban para requisitar el registro de acontecimientos y problemas de la comunidad en donde se anotaban por orden cronológico, de septiembre a agosto, orientándolos y sistematizándolos con las líneas curriculares. De este documento surgía el proyecto anual en donde se explicitaban las acciones pedagógicas a realizar durante el período escolar.

Para elaborar la planeación mensual era necesaria la participación de alumnos, padres y madres de familia así como docentes, las situaciones didácticas se derivaban de las acciones educativas del plan anual, de los acontecimientos y problemas del registro entendiéndose éstas como propuestas de acción surgidas de la vida cotidiana y respondiendo a los intereses de los niños, dándoles oportunidad de que sean ellos los que elijan lo que verdaderamente desean hacer con una duración variable de acuerdo a los intereses de los niños y a los acontecimientos⁴⁴. El plan situacional es un instrumento en el que se desglosan las actividades para cada día, cuyas actividades se basaban en cinco momentos: diálogo y

⁴² 1. Ejercicio de la vida democrática. 2. Colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad. 3. Promoción y disfrute de la recreación. 4. Preservación y mejoramiento de la salud. 5. Conservación del equilibrio ecológico. 6. Promoción y aprovechamiento de la ciencia, el arte y la tecnología. 7. Preservación, rescate y enriquecimiento de valores, tradiciones y costumbres. 8. Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural de nuestro país. 9 La tierra; su tenencia, aprovechamiento, conservación y cuidado.

⁴³ 1. Etapa de ambientación 2. Los juegos que jugamos. 3. Nuestras familias. 4. Nuestras tradiciones y costumbres. 5. El trabajo y el arte. 6. La naturaleza. 7. Nuestra salud. 8. Los niños de México.

⁴⁴ DGEI, Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena. Pp. 40.

acercamiento, juego y experimentación, expresión gráfica, plástica, verbal o corporal, análisis y reflexión y por último diálogo con la comunidad.

Su fundamento socio antropológico y su proceso metodológico planteó la vinculación de la educación preescolar con los aprendizajes significativos emanados del contexto sociocultural, pero a los profesores bilingües les causó grandes dificultades su interpretación, cayendo en el vicio de los dos programas anteriores dando el proceso de enseñanza aprendizaje sólo en español. En ocasiones el docente de preescolar trataba de traducir los contenidos educativos del programa escolar a la lengua náhuatl, con gran dificultad, ya que se trata de términos en español no usuales en esta lengua y sólo ocasiona el uso de la lengua indígena para dar instrucciones en el proceso educativo.

Se plantea que el programa es una propuesta para favorecer el desarrollo integral del niño y contribuir a la formación de su conciencia social pues en los fragmentos del programa se manifiesta la realidad indígena de nuestro país en líneas generales; sin embargo, en su aplicación el maestro debe profundizar estos aspectos de acuerdo a sus necesidades y condiciones pero por falta de identidad y de formación no reconoce, ni trabaja contenidos escolares como los saberes propios de la cultura de los alumnos y se trabajan contenidos que no forman parte de la realidad⁴⁵ circundante del niño indígena, que se obtienen por medio de la investigación participativa y de planeación grupal. Los maestros desconocen, por falta de actualización, o escasa profesionalización. Los acontecimientos se restringieron a los de carácter nacional sin valorar el saber étnico, pues no se conocía a profundidad el contenido comunitario y los objetos de conocimiento, sólo se trabajaban de manera superficial y mucho menos se podía articular con el saber científico.

⁴⁵ Acontecimientos como la independencia de México, la revolución mexicana, la navidad, día de reyes, día de la amistad, día del niño, día de las madres etc. que nada tienen que ver con el presente y futuro real del niño.

Cabe aclarar que los planteamientos pedagógicos de este programa presentan bases significativas para realizar investigaciones etnográficas que aporten elementos teóricos científicos para poder estructurar una pedagogía acorde a la región. Por lo que hubiera podido ser la reivindicación de la educación indígena y resarcir la enajenación y discriminación cultural que se originó desde sus inicios. Se ha cometido y aún se sigue cometiendo la más grande aberración al querer tratar a los pueblos étnicos con las mismas normas y mismas acciones, cuando de ninguna manera se puede discriminar las formas propias de vida. Para Herder esto no es otra cosa que la peor arrogancia cultural. Pero por problemas políticos, sólo duró 4 años aproximadamente. Durante la vigencia de este programa los Centros de Educación Preescolar fueron controlados por las Jefaturas de Zonas de Supervisión.

Programa de 1992

Con el surgimiento de la política sobre la Calidad educativa emanada del Programa para la Modernización Educativa (PME) en el año de 1992 se establece el programa nacional llamado Programa de Educación Preescolar sustentado en la metodología de proyectos⁴⁶ y fundamentado⁴⁷ en el principio de globalización⁴⁸ y en el artículo 3° constitucional, considerando como elementos principales el juego, la creatividad y el lenguaje como un proceso de socialización para lograr la autonomía (Programa de educación Preescolar, 1992:5). Distingue cuatro dimensiones del desarrollo: dimensión afectiva, dimensión social, dimensión intelectual y dimensión física, mismas que fundamentan los diferentes grados de desarrollo infantil de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y de interacción

⁴⁶ Es una propuesta de trabajo con duración diferente de acuerdo a la complejidad de las actividades y parten de una acción cotidiana significativa, transformándola en una acción educativa. Es una organización de juegos y actividades propias de esta edad que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. Responden a las necesidades e intereses de los niños y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos (Programa de educación preescolar) 1992; 18.

⁴⁷ El niño preescolar expresa de diferente forma, una intensa búsqueda personal de satisfacción corporal e intelectual. El respeto a sus necesidades e intereses, así como a su capacidad de expresión y juego para favorecer su socialización.

⁴⁸ Este principio considera el desarrollo infantil como un proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman *afectivos, motrices, cognoscitivos* y *sociales* se interrelacionan entre sí (bloque de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños Pp. 25).

con el medio ambiente, considera al niño como ser único, con propias formas de aprender y de expresarse.

Este programa para atender las diferencias culturales plantea las siguientes finalidades.

1. La educación preescolar para zonas indígenas, debe partir de las marcas culturales del niño a efecto de favorecer aprendizajes significativos
2. La enseñanza y aprendizaje se darán en lengua materna del niño.
3. El juego es un medio natural de aprendizaje del niño, por lo que deberá favorecerse en las actividades.
4. Debe propiciarse la participación de la comunidad en las actividades del Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI).

En las dos primeras finalidades se manifiesta el desarrollo cultural y lingüístico de los grupos étnicos en la aplicación, sin embargo ya en el contenido como tal, en ninguna parte se menciona con claridad de qué manera se debe realizar. Cuando la aplicación de estos programas es por personas preparadas, sin duda alguna lo interpretan pero ¿qué pasa si la aplicación es por personas no preparadas profesionalmente? Es muy lógico que no se retomaran estas finalidades y su aplicación seguirá siendo incompleta y sin pertinencia.

Este programa en sus objetivos manifiesta que el niño desarrolle:

- Su autonomía e identidad personal, requisito indispensable para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.
- Formas sencillas de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.
- Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.

- Formas de expresión creativa a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.
- Un acercamiento sensible a los distintos Campos del arte y la cultura expresándose por medio de diversos materiales y técnicas (Programa de educación preescolar, 1992;16).

Este programa se instrumenta a partir de juegos y actividades, está conformado por cinco bloques de juegos y actividades que son: sensibilidad y expresión artística, naturaleza, psicomotricidad, matemáticas y lengua Oral, lectura y escritura. Estos sugieren los contenidos adecuados para favorecer los procesos de desarrollo en los preescolares sobre todo si consideramos que los contenidos son el conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores que el niño construye. Los bloques guardan una estrecha relación entre sí y con el desarrollo del niño, se complementan con las áreas de trabajo que son espacios en los que se encuentran organizados los materiales y mobiliario, con los que el niño podrá elegir, explorar, crear y experimentar, resolver problemas, etc. para desarrollar cualquier proyecto o actividad libre, ya sea en forma grupal, por equipos o individual.

Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferente de acuerdo al interés del alumno, por lo que se dice que cada proyecto es flexible en cuanto a tiempo y espacio. Al principio la aplicación de este programa tropezó con diferentes problemas: el proyecto debería surgir del interés del niño y a los docentes se les dificultaba convertir los intereses individuales en colectivo y elegir el más importante o adecuado para lograr aprendizajes⁴⁹. Otro problema fue sin duda la elaboración del friso, de que manera plasmar con los alumnos en él la organización⁵⁰, secuencia y materiales a utilizar en las actividades.

⁴⁹ En la práctica docente los temas de los proyectos son insinuados o inducidos por las educadoras para obtener temas manejables.

⁵⁰ Con respecto al friso las educadoras manifiestan “cuando vamos a comenzar un proyecto les pregunto a los niños que quieren trabajar, pero luego no se ponen de acuerdo, entonces votamos y el tema que gane es el que trabajamos... es difícil un proyecto para todos porque no todos tienen el mismo interés”.

Como en los programas anteriores, la preparación profesional fue también otra dificultad, la mayoría de maestros contaba con estudios de bachillerato, y cursos de inducción y muy pocos iniciaban la licenciatura en educación que oferta la UPN. No estaban preparados lo suficiente para entender dicho programa y por si fuera poco enfrentarse a una nueva metodología basada en la libertad, el trabajo grupal, en equipos e individual, con base a los intereses del niño y donde delegaba la organización didáctica, únicamente, bajo la responsabilidad del docente, cuando éste está acostumbrado solamente a seleccionar las actividades o retomar los acontecimientos de la comunidad. Esto sin duda alguna significó que el maestro aplicara ingenio, perseverancia, creatividad, paciencia y provisión de conocimientos para planificar, acción comúnmente ausente en su saber cotidiano.

Este programa fue con la finalidad de implantar un solo programa a nivel nacional, pero nuestra experiencia histórica manifiesta que sin preparación, capacitación y dificultad al planear por parte de los docentes, los programas por excelentes que sean no darán los resultados esperados.

Programa 1994

El programa de 1992 como ya se mencionó con anterioridad se elaboró con la finalidad de ser aplicado a nivel nacional y así fue durante dos periodos escolares; sin embargo, como siempre, más por cuestiones políticas que educativas era necesario que educación indígena justificara su ejercicio, por lo que con el afán de tener presencia en la estructura educativa se trató de elaborar un nuevo programa el cual finalizó siendo el mismo solamente con un agregado más, resultando la integración de un bloque de juegos y actividades denominado bloque de valores, tradiciones y costumbres, que de ninguna manera resolvía la problemática lingüística y cultural de los grupos indígenas en el terreno educativo.

Aunque en este programa se plantea un enfoque pedagógico constructivista, no se encuentran fundamentos específicos al desarrollo del contexto indígena, y por esa razón en 1994, la Dirección General de Educación Indígena con la finalidad de fundamentar y justificar este servicio educativo, trata de hacer reformas y adaptaciones al programa agregándole un sexto bloque de juegos y actividades denominado: Bloque de juegos y actividades sobre tradiciones y costumbres, respetando la metodología por proyectos y el enfoque constructivista; sin embargo, se le modifica el nombre llamándolo: Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas.

En 1994 surge este nuevo programa para zonas indígenas y fue específico para el medio indígena retomando el mismo fundamento metodológico (Método de Proyectos) del programa Nacional, PEP 92. Se complementó con un nuevo bloque de juegos y actividades denominado: bloque de valores, tradiciones y costumbres, en el que se enfatiza la importancia de los elementos culturales y lingüísticos en el proceso de aprendizaje y formación del niño indígena. Cuando un niño llega al preescolar, lleva consigo un conjunto de experiencias sobre su lengua y cultura que lo hacen parte de un determinado grupo social. En esta edad éste aún se encuentra en proceso de apropiación, tanto de los elementos culturales y sociales como del desarrollo lingüístico por lo que es indispensable que la institución escolar continúe con el proceso iniciado en el seno familiar y comunitario y ponga al alcance del niño los modos de pensar y de sentir comunes a su grupo de pertenencia, sobre todo si tomamos en cuenta que la mayor parte de los conocimientos que el niño adquiere en este nivel educativo y en su cultura indígena son a través de la lengua hablada.

El programa denominado “Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas (PEPZI 94) se empezó a poner en práctica hasta enero de 1995. Cabe mencionar que aparentemente no tiene ningún problema en su aplicación porque es muy similar al Programa anterior de Educación Preescolar para Zonas Indígenas,(1994,6) y en su implementación los docentes argumentan que permite la organización de las actividades acordes a la realidad del niño, además, de que se

retoman y favorecen los aspectos culturales propios de la comunidad. Esto tendría que revisarse, ya que en el programa de educación preescolar 1992 presento en realidad varios problemas, uno y el más importante: fue retomar los intereses y necesidades de los niños aunque cabe destacar que para complementar el conocimiento y aplicación de este programa se apoyó con suficiente bibliografía al docente para poder documentarse, como a continuación se especifica:

Programa de educación preescolar 1992

Desarrollo del niño en el nivel preescolar 1992

Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños 1993

Áreas de trabajo 1992

Lecturas de apoyo. Educación preescolar 1992

Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar 1993

Programa de educación preescolar para zonas indígenas 1994

Por la formación propia del maestro indígena es lamentable reconocer que muchas de las veces se desconoce el programa porque se carece de hábitos de lectura, de métodos de investigación, de autodidactismo y de preparación lingüística y antropológica que permitan darles la interpretación correcta, así como de conciencia de identidad cultural, que como lo menciona Anastacio Cabrera en su investigación es una realidad que nos atañe a los docentes de este nivel.

Programa actual 2004

Como resultado nuevamente de la globalización en el terreno educativo en el año 2002 se inició una nueva propuesta educativa en el nivel preescolar. El estudio y elaboración de este nuevo programa es sustentado en la reforma curricular educativa nacional en base a las exigencias educativas actuales con los siguientes propósitos centrales:

- El mejoramiento de la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar
- La articulación de la educación preescolar con la educación primaria
- Desarrollo de las potencialidades de aprendizaje infantil como consecuencia de los cambios sociales y culturales en la vida de los pequeños
- La atención a los cambios en la estructura familiar y la creciente incorporación de la mujer al trabajo asalariado

Al realizar la revisión de las prácticas educativas, la observación y el análisis del trabajo docente se identificaron como principales problemáticas,

- ❖ ***La función de la educación preescolar***
- ❖ ***Los procesos de aprendizaje de los niños***
- ❖ ***Y el papel de la educadora***

El nuevo programa de educación preescolar se fundamenta en los criterios que desde temprana edad los niños construyen conceptos y logran aprendizajes complejos y en medida en que los niños enfrentan tareas mas difíciles, pero que están en condiciones de resolver, surge un nuevo nivel de desempeño. En este proceso, los pequeños adquieren no sólo conocimientos, sino que habilidades, estrategias para actuar y nuevas conductas, esto constituye uno de los fundamentos centrales de la organización del nuevo programa de educación preescolar pues dan evidencia de la capacidades y potencialidades de los niños, en donde se requiere de una intervención educativa intencionada y sistemática. Reconocer a los niños y niñas como sujetos que han construido aprendizajes antes de ingresar a la escuela, implica para la tarea docente el reto de dar continuidad a tal proceso.

La organización del programa es a partir de competencias agrupadas en campos formativos⁵¹ tiene la intención de ofrecer a las educadoras un instrumento que les ayude a buscar situaciones y organizar la actividad educativa de una manera dinámica y diversificada. En el programa, una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos (PEP, 2004;22).

Esto permite poner al niño en el centro del proceso. Este programa incluye diez principios pedagógicos⁵² (SEP 2004; 31-43) que en conjunto constituyen el referente conceptual de nuevas prácticas educativas, congruentes con los propósitos fundamentales⁵³. Los cambios más importantes en las prácticas educativas que emanan de este programa son:

- ❖ Una educación que da prioridad al desarrollo cognitivo en los niños.
- ❖ Una oportunidad única para desarrollar las capacidades de pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales (SEP 2004:13).
- ❖ Implica un desafío a nuestras creencias, expectativas y actitudes respecto a nuestros alumnos; es necesario considerar que desde muy pequeños adquieren conocimientos, elaboran teorías sobre el mundo

⁵¹ Desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, conocimiento y exploración del mundo, sensibilización y expresión artística, desarrollo físico y salud.

⁵² A) Características infantiles y procesos de aprendizaje 1.-Los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades. 2.- La función de la educadora es fomentar y mantener el deseo, el interés y la motivación por conocer y aprender. 3.- Los niños aprenden a interactuar con sus pares. 4.- El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje.

B) Diversidad y equidad. 5.- La escuela ofrece oportunidades formativas. 6.- La escuela, educadora y padres deben contribuir a integrar a niños con necesidades educativas especiales. 7.-Escuela espacio de socialización y aprendizaje propicia la igualdad.

C) Intervención educativa. 8.- Fomentar la actitud y capacidad de aprender. 9.- Plantación flexible de la intervención educativa en base a competencias y a propósitos fundamentales. 10.- La colaboración y conocimiento entre escuela y familia favorece el desarrollo de los niños.

⁵³ Son 12 principios pedagógicos: los 2 primeros para el primer campo, los 2 siguientes para el segundo campo, el 5to, 8vo y 9no al campo de conocimiento del medio, el 6to y 7mo al campo de pensamiento matemático, el 10mo al campo de expresión y apreciación artística y los 2 últimos al campo de desarrollo físico y salud.

que los rodea y que estos son la base para decidir la acción educativa escolar de cada día.

- ❖ La intervención educativa significa pensarla a partir de lo que se pretende favorecer en los niños (competencias) y buscar las situaciones y formas de trabajo que propicien la puesta en práctica de sus capacidades, diversificando las formas de trabajo y de estrategias para promover el aprendizaje.
- ❖ Las situaciones de aprendizaje pretenden encontrar alternativas que impliquen una organización distinta de la jornada, incluyendo el tipo de actividad a realizar, así como el aprovechamiento educativo de los espacios y los recursos del aula y la escuela.
- ❖ Propicia el trabajo en pequeños grupos y en colaboración.
- ❖ Propicia aprendizajes profundos
- ❖ Propicia la participación de padres de familia en el proceso formativo de los alumnos

Aspectos que para el docente en formación o con una formación limitada representa un gran reto, pues el programa exige que cada docente en su práctica, construya y reconstruya sus saberes sobre la misma, proceso que sin duda alguna, exige planear, revisar material bibliográfico, buscar la modalidad precisa para desarrollar las actividades propuestas para lograr las competencias, pero sobre todo saber potencializar las competencias que favorezcan la construcción de conocimientos. Claro está que la formación no es suficiente para ejercer la función de docente. Aunado a ello la diversidad y efímera aplicación de programas educativos con metodologías y estrategias desconocidas e inoperantes para contextos específicos como lo es el medio indígena. Esto sin duda alguna a hecho que la formación docente carezca de innovación en donde muchas veces el alumno egresado de Lepepmi sólo reza las teorías y corrientes pedagógicas sin poder vincularlas con la práctica docente.

La educación preescolar indígena ha implementado 6 programas escolares ⁵⁴ distintos en el periodo de 1978 a la fecha 2009 con una duración de 3 ciclos escolares aproximadamente. Tiempo no suficiente para conocer y aplicar adecuadamente las metodologías propuestas en cada uno de ellos.

Después de haber analizado los diferentes programas educativos utilizados en educación preescolar indígena y la consecuente falta de calidad en la educación o nula educación acorde a las necesidades de estos contextos puedo justificar este hecho con la aseveración de que éste no es un problema del docente sino de la formación que se requiere para lograr desarrollar programas como los anteriormente descritos.

Al iniciar un nuevo programa se deposita en el maestro responsabilidades cuando la óptima operatividad es responsabilidad de los diseñadores que en la mayoría de veces retoman corrientes pedagógicas y filosóficas extranjeras adaptándolas a los contextos de nuestro país, sin hacer una investigación profunda de las características culturales de los grupos étnicos y de los capacitadores que con frecuencia ni ellos han entendido, ni interpretado bien la metodología de los programas y mucho menos aplicado. Razón por la que indudablemente fracasa.

CONCLUSIONES

Es indudable que para desempeñarse con éxito en cualquier campo una de las necesidades principales es conocer los fundamentos teóricos, jurídicos y filosóficos que avalen su desarrollo práctico. Es por ello que en este capítulo se hace un análisis de los procesos históricos por los que a atravesado la educación preescolar general, sin embargo. Parto primeramente del análisis del surgimiento y formalización de la educación preescolar, las diversas transformaciones que ha

⁵⁴ 1.-Programa de castellanización 1978. 2.-Plan y programa de educación preescolar indígena. 1981, 3.- Plan de estudios y programa de educación preescolar para niños de 4 a 6 años 1987. 4.-Programa de educación preescolar 1992. 5.- Programa de educación preescolar para zonas indígenas. 1994. 6.- Programa de educación preescolar 2004.

sufrido considero que da elementos a los docentes para poder entender los procesos actuales de este nivel educativo.

En este devenir histórico puedo rescatar que en los cambios que se plantean siempre se encuentra presente el propósito de mejorar el nivel educativo, considerando las necesidades y características sociales, culturales, y educativas del país, así como el desarrollo del individuo-

Si bien, el antecedente histórico demuestra que la educación a los grupos indígenas con fines de unificación nacional, de incorporación, y de castellanización surgen desde principios del siglo XX, debido a las diversidades pluriétnicas de nuestro país se intenta crear una educación que tome en consideración las necesidades y características culturales y lingüísticas de los grupos indígenas. Cuya meta principal seguía siendo la unificación lingüística.

Y es en los años 60s que se da el surgimiento de la educación indígena, sin embargo la finalidad principal del programa es prepara al niño para incorporarlo al sistema educativo nacional y en cuanto a metodologías y practicas sigue siendo un proceso ambiguo como resultado de la escasa profesionalización e identidad del docente.

Con la creación del nivel preescolar indígena surgen también planes y programas mismos que en su análisis el docente construye y reconstruye sus saberes, sin embargo si el docente esta en formación o con una formación limitada representa para él un gran reto la aplicación de los programas educativos y si a esto le aunamos el desconocimiento de metodologías y estrategias acordes al medio indígena, indudablemente las practicas educativas será carentes de innovación.

Es preciso mencionar que la educación preescolar indígena ha implementado 6 programas escolares distintos, en el periodo de 1978 a la fecha 2011 con una

duración de 3 ciclos escolares aproximadamente. Tiempo no suficiente para conocer y aplicar adecuadamente las metodologías propuestas en cada uno de ellos.

Después de haber realizado el análisis de los diferentes procesos histórico de la educación preescolar, del surgimiento de la educación indígena y de la educación preescolar indígena se ponen de manifiesto la consecuente falta de calidad educativa, que considero surge como un problema de formación, pues para desarrollar una optima operatividad de los diferentes programas se requiere que el docente interprete los fundamentos filosóficos y pedagógicos que los sustentan y que en este capítulo se aportan.

IV LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA' PLAN 90.

4.1 Surgimiento y Organización

La educación indígena ha sido desde los años sesentas, parte de la estructura educativa nacional, que en gran medida ha permitido que un considerable número de mexicanos indígenas pudieran tener acceso a una educación sistemática, a una escuela; sin embargo, ésta ha enfrentado un sinnúmero de problemáticas que de una u otra manera han repercutido en que la educación de las poblaciones indígenas no tenga el status de cuestión principal en la sociedad mexicana actual (Muñoz,1997:2). El sistema educativo indígena pertenece al sistema único de educación y como tal, intenta lograr una unificación de los diferentes sectores profesionales. Este proceso de homogeneización lingüística y cultural aparece a nivel de la lengua. Esto fue consecuencia en gran medida al ingreso de los maestros al servicio educativo, ya que con la creación del Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües en los 60's, se solicitaba como requisito único la primaria terminada.

Por esto, la profesionalización docente indígena aún hasta la fecha carece de fundamentación sólida en cuanto a formación se refiere, porque con todas las instituciones que se han creado para dar atención a este servicio de formación como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, se han ido rezagando maestros sin preparación y sin actualización constatándose en la revisión de las plantillas de personal en servicio de educación indígena y en las encuestas y entrevistas realizadas a los alumnos de la Universidad Pedagógica. Aún se encuentran maestros con una antigüedad de 15, 20 o hasta 30 años de servicio y sólo cuentan con una preparación de bachillerato y alguno con secundaria que en lugar de prepararse optaron por jubilarse. Datos también extraídos de la encuestas a los docentes de primer semestre de la Lepepmi 90 donde se encuentran docentes con

una antigüedad de más de 25 años de servicio, lo que quiere decir que no se siguieron preparando y mucho menos se siguen actualizando.

Siendo la profesionalización docente uno de los principales problemas y retos de la educación en México. En este contexto de institucionalización de la educación nace la formación profesional para el medio indígena con el surgimiento y operación de la Universidad Pedagógica Nacional⁵⁵ que en su momento, 15 años atrás, representó una novedad en el ámbito de la educación profesional para profesores en servicio. Según el pedagogo y filósofo Francisco Larroyo el objetivo de esta institución era *prestar, desarrollar y orientar servicios de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación, atenta a las necesidades del país*. A este propósito responde el programa de Lepepmi'90, licenciatura ofertada para que la cursen tanto maestros de primaria como de preescolar que trabajen en el medio indígena.

A fines de los setentas la formación docente ya no fue un asunto sólo para maestros normalistas. A partir de entonces se planteó la necesidad de formar universitariamente a los docentes considerando que formar docentes para educación básica y general, no es lo mismo que formar docentes universitarios y profesionistas de un saber especial, como si tuvieran la misma tarea y los mismos objetivos. Se ha demostrado que al pretender hacerlo se cometió una grave falta técnica; el maestro de primaria trata de enseñar a los niños entre otras cosas y de manera especial, la lectura y la escritura y el maestro universitario enseña a pensar y a repensar el acto de leer y escribir el mundo, a la vez ofrece propuestas de interpretación y transformación. El universitario estará en el campo de la cultura universal, el normalista estará dedicado al conocimiento de la enseñanza científica (Cabrera; 2000; 104-105).

⁵⁵ Creada al mismo tiempo que la Universidad Autónoma Metropolitana y otras universidades de provincia, producto de las exigencias del escenario educativo en México de la década de los setenta.

El estado a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por la necesidad de transformar al Instituto Federal de Capacitación y Mejoramiento Profesional (IFCPM), el 30 de junio de 1977 presentó el ante-proyecto elaborado por una comisión mixta (SEP-SNTE) y de esta manera nace la Universidad Pedagógica Nacional por decreto presidencial publicado en el diario oficial de la federación el 29 de agosto, del año 1978. Con ello la SEP pretendía un cambio en la calidad de la formación ofrecida. Su perspectiva era crear un centro de excelencia e incorporar universitarios a la formación de maestros, elevando la calidad educativa.

Así surge la licenciatura en educación básica plan 1979 (LEB 79), sustituida posteriormente por la licenciatura en educación preescolar y educación primaria (LEPEP' 85). En 1990 por un acuerdo entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) surge la Licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena, plan 1990 (LEPEPMI '90). Se ofrece en 35 unidades con 74 subsedes, en 23 estados de la República mexicana. Y se encuentra vigente hasta la actualidad. Es preciso aclarar que la Lepepmi '90 se impulsa en los estados del país con más arraigo cultural indígena.

En este apartado se hace un breve análisis de la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena, Plan 90', que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional, pues ésta se crea con la finalidad de brindar atención a las necesidades de nivelación, profesionalización y actualización de los maestros bilingües pluriculturales en servicio en el medio indígena, a lo largo y ancho de todo el país, brindando de esta manera una alternativa de profesionalización para lograr una verdadera transformación en las prácticas pedagógicas en contextos indígenas.

Sin embargo, cuando los alumnos egresados de esta licenciatura dan respuesta a la pregunta **¿Qué has usado en tu práctica docente de lo aprendido en la UPN?** Las respuestas son ambiguas como a continuación se describe:

manifestando que lo asimilado son conceptos teóricos que no se ejercitan en la práctica

“La teoría, las estrategias y metodología que se utiliza en los diferentes textos” (Docente de 20 años de antigüedad. Encuesta marzo 2002)

“La investigación acción, las teorías para sustentos e investigaciones, el proceso del desarrollo del niño, la identificación de problemas de enseñanza aprendizaje” (Docente 20 años de antigüedad. Encuesta marzo 2002).

“Las actividades que implican dinámicas, las innovaciones fuera de lo rutinario” (Docente sin antigüedad en el servicio. Encuesta marzo 2002).

“Los diferentes métodos y estilos de enseñanza” (Docente 6 años antigüedad. Encuesta marzo 2002).

“Cómo trabajar con mis alumnos, escuela y comunidad” (Docente 17 años de antigüedad. Encuesta marzo 2002).

Juicios que no reflejan ni en el discurso la urgente transformación de las prácticas educativas en contextos indígenas. De los anteriores juicios no hay docente que utilice la contextualización indígena en sus respuestas, pues no se encuentran en sus respuestas elementos culturales o lingüísticos propios de la línea antropológica que sustenta a esta licenciatura, y que es medular. Más bien estas respuestas suena a discursos armados donde los alumnos carecen de juicios propios y reflexivos, considero que todo esto es resultado de su formación,

La licenciatura fue creada también con la intención de contribuir y ampliar la profesionalización del magisterio de preescolar y de primaria que trabaja en el medio indígena, que día a día se enfrenta a atender necesidades y exigencias educativas considerando las características culturales y condiciones de vida propias de la población indígena. La cobertura se está cumpliendo, a menos en el subcentro de Cuetzalan. A inicios de esta investigación ya se tenían 483 alumnos inscritos, de los cuales 265 eran de la Lepepmi y en el año 2009 se cuenta con una matrícula de 1360, alumnos de los cuales 755 son de la Lepepmi. Sin embargo, es preciso

aclarar que muchos de los docentes que integran la matrícula son alumnos becados por CONAFE que no desempeñan su práctica docente actualmente, ya que ellos trabajan un año y los becan por tres; según comentario del Prof. Héctor Hernández López, que se encuentra en esta situación; por lo que sería muy aventurado asegurar que si se está dando la cobertura necesaria para profesionalizar al magisterio indígena en servicio de la región Cuetzalteca y región Veracruzana. Es preciso mencionar que desde los años setenta surge un boom en la formación de los maestros de todos los niveles en nuestro país.

La Universidad Pedagógica Nacional fue pensada como espacio académico institucional idóneo para atender las necesidades de nivelación profesional y actualización de los profesores bilingües pluriculturales en servicio en el medio indígena; siendo este sector el menos beneficiado por los servicios educativos de profesionalización que brinda el estado. Paradójicamente este programa a la fecha aún no ha atendido a ese sector en sus necesidades, sobre todo en las metodologías y estrategias apropiadas para dicho nivel, pues si se analizan los resultados de las entrevistas realizadas al octavo semestre se puede apreciar inmediatamente que los alumnos-maestros aún no han podido encontrar el vínculo entre la teoría que aporta La Universidad Pedagógica y la práctica docente que ellos realizan. Como a continuación queda de manifiesto:

Al preguntarle **¿Qué esperabas aprender en esta licenciatura?** Las respuestas distan mucho del propósito de la licenciatura, pues se encuentran a docentes sin o con poca antigüedad en el servicio educativo que se refleja claramente que iniciaron la licenciatura y posteriormente adquirieron la plaza. Sin embargo, la licenciatura fue creada para la nivelación profesional y actualización docente lo cual quiere decir que tendrían acceso los maestros que estuvieran ya en servicio, no los que querían formarse para ingresar a él. Si a esto le aunamos la falta de convicción e identidad indígena, pues se puede detectar que los alumnos no dan relevancia a los elementos que fundamentan a los aspectos pluriétnicos y pluriculturales de México a los que también hace alusión la Lepepmi, ni a los

aprendizajes teóricos y pedagógicos que supuestamente aporta como a continuación se observa.

Docente sin servicio egresado cuya respuesta es **“más cultura general y uso de tecnologías para aplicarlas en el plan educativo, más teorías mundiales, más sobre el currículum oculto para ser mejor persona, talleres, viajes”** (Encuesta 2004).

Docente 12 años de antigüedad egresado **“métodos y las estrategias necesarias para llevarlas a cabo en mi práctica docente, ver desde el punto de vista lo importante que es la identificación de la problemática que presenta mi grupo y la forma de darle una solución a ésta ya que hasta hoy he superado mi práctica y he logrado un avance con mi grupo”** (Encuesta 2004).

Docente con un año de servicio egresado **“todo lo relacionado a las teorías de diversos autores, así como experiencias de mis compañeros para aplicarlas con mi grupo”** (Encuesta 2004). A mi juicio las experiencias son las estrategias de aprendizaje más importantes que los asesores deberían retomar para iniciar cualquier actividad académica con los alumnos-maestros, ya que son las que realmente les proporcionan conocimientos de su realidad.

En 1990, la Universidad Pedagógica Nacional crea en el estado de Puebla, esta Licenciatura que ofrece la posibilidad de superación profesional que coadyuve a enfrentar de manera eficaz y oportuna la transformación de la práctica docente que permita ir a la par con las exigencias que el país requiere. Se convierte desde entonces en el estado de Puebla, al igual que en todo el país como la única oferta u opción de educación superior dirigida a maestros de educación indígena que tienen como objeto de estudio y principal preocupación las lenguas y culturas que se desarrollan a lo largo y ancho del país, mismo que se refleja en su propósito general: Contribuir a ampliar la profesionalización del magisterio de preescolar y primaria que trabaja en el medio indígena, lo cual implica atender las necesidades y exigencias educativas propias de la población indígena, considerando sus

características culturales y condiciones de vida propia (UPN,1990). Sin embargo, de acuerdo al estudio realizado por Anastacio Cabrera⁵⁶ se da testimonio de que los docentes que trabajan en el medio indígena y que estudian en la Lepepmi son de tres tipos;

- Indígenas en más del 50%, en ellos es notorio el uso parcial del español y el manejo completo de una lengua autóctona, el náhuatl o el totonaco y en casos muy específicos hablan las dos lenguas autóctonas, además piensan como tales, tienen en sus costumbres y las expresan en sus actos, su indumentaria y sus formas de relación con el trabajo y el estudio, así como en el trato con los demás.
- Maestros alumnos con una cosmovisión no indígena en más del 59%. Conocen poco la cultura, el habla y la historia autóctonas, mezclan su forma de vida entre lo autóctono y lo no autóctono. Su cultura es híbrida derivada de su formación en las ciudades y su ascendencia autóctona lejana o cercana. La lengua de mayor uso es el español aún cuando su lengua materna sea el náhuatl o el totonaco.
- Ladinos o mestizos provenientes de ciudades donde la influencia de la cultura nacional predomina por encima de la cultura local y regional. La lengua del ladino es indígena pero sólo habla y conoce el español y no aprecian la cultura indígena, menos aún se sienten indígenas o piensan y actúan como tales y manifiestan un concepto negativo o peyorativo de lo indígena⁵⁷.

Por lo que el autor afirma que lingüísticamente algunos docentes que se desempeñan en el medio indígena y sólo en casos específicos son trilingües, español y dos lenguas indígenas. La mitad son bilingües español y manejan una

⁵⁶ Autor del trabajo Modernidad y Educación para el medio Indígena, asesor de la Lepepmi '90 en la subse de Zacapoaxtla, Puebla durante el periodo escolar 1997- 2000.Tiene experiencias educativas con maestros indígenas nahuas y totonacas de la sierra norte del estado de Puebla.

⁵⁷ Esta clasificación fue realizada por el autor con base en propuestas de organización para trabajar académicamente en las aulas, así como con trabajos escritos y exposiciones orales en lengua materna por los maestros alumnos de esta licenciatura.

lengua autóctona y el último grupo monolingüe en español. ¿Y entonces? de qué manera se responde a las necesidades lingüísticas de las comunidades indígenas cuando el docente se encuentra en la segunda o tercera característica de esta clasificación ¿Podrá éste retomar las estrategias propuestas por la licenciatura a lo largo de su formación? Si tienen un concepto negativo o peyorativo de lo indígena, si a esta falta de identidad por parte de los maestros alumnos le aunamos la falta de profesionalismo o compromiso que demuestran los formadores de docentes de maestros indígenas del subcentro de Cuetzalan, pues al cuestionarlos sobre **¿Qué lo motivo a trabajar en la licenciatura de Lepepmi'90?**

Encontramos respuestas tales como:

“Me gusta trabajar en la UPN porque se discuten temas que me sirven para enriquecer mi trabajo docente y porque estudié la Lepepmi'90” (Docente, no anotó su perfil académico, antigüedad 1 año, habla una lengua indígena, náhuatl. Entrevista realizada 2009).

“El desarrollo del bilingüismo en el enfoque intercultural (Docente con perfil académico de licenciatura, antigüedad 7 años, lengua indígena nahuatl, hablo⁵⁸, leo, escribo, entrevista 2009).

“Por necesidad, por el perfil académico que tengo, porque pertenezco al grupo étnico mazahua” (Docente con perfil académico; pasante de maestría en investigación, antigüedad 4 años, lengua mazahua. Entrevista 2009).

“Interés personal, invitación” (Docente perfil académico pasante maestría; antigüedad 8 años, náhuatl. Entrevista 2004).

Estos resultados evidencian que si bien los asesores hablan una lengua indígena muchos de ellos no tienen la formación adecuada para formar a los docentes que se desempeñan en estos contextos, pues una exigencia es que respondan a las características multidisciplinares de esta licenciatura. En el caso

⁵⁸ Respuesta tal cual la menciona la encuestada.

del subcentro uno de los problemas radica en la asignación de las materias ya que no se considera la formación profesional de cada uno de los formadores que participan en el programa. Ésta queda reducida como parte del esquema y del discurso educativo distribuyendo cargas sin relación.

También se puede notar en estas respuestas que se ingresó a la planta de asesores por distintos motivos, casi ninguno de estos encuestados menciona como propósito mejorar las prácticas docentes primero o contribuir en elevar la calidad educativa de los contextos indígenas. Esto es sorprendente pues en las encuestas un buen porcentaje de los asesores de la licenciatura, reconocen que hablan una lengua indígena pero no relacionan este potencial con las necesidades de los niños indígenas que en la región de Cuetzalan son más de la mitad. En las respuestas a la pregunta anterior no se reflejan las ideas surgidas desde las primeras décadas de la posrevolución en donde la docencia se pensaba y se justificaba por las propias circunstancias históricas, mas como una vocación que como una profesión. Sin ningún interés sobre la realidad educativa.

En este sentido la formación universitaria resulta un proceso impulsado desde el exterior de la propia profesión, respondiendo más a este paradigma racionalista y moderno con el que los maestros indígenas de educación básica se forman en la Universidad. Cumplen con lo fundamental, y desarrollan sólo su papel de castellanizadores, sin embargo formar docentes para el medio indígena significa también formarlos con una mentalidad constructivista, una mentalidad que transforme el pensamiento y la cultura del maestro indígena, que le permita integrarse a su comunidad, para que la educación que promueva sea la que requiere el contexto, como lo plantea Vigotsky.

Por otro lado para que se lleven a cabo las dos primeras modalidades de estudio es necesario que el maestro alumno sea un autodidacta, elemento que por el perfil de ingreso del maestro estudiante es netamente escaso o nulo ya que la mayoría de maestros que ingresan sólo cuentan con la preparatoria o bachillerato

terminado. Realmente es muy bajo el porcentaje de maestros que cuentan con la Normal terminada, además de que esto no es una garantía para que el maestro alumno sea autodidacta, pues como todos sabemos la educación en nuestro país tiene sus propias carencias, problema considerado como una limitante importante de la formación.

A mi juicio este es el factor que determina y dificulta el proceso formativo que el alumno-maestro adquiere a lo largo de la Licenciatura y que se refleja en gran medida al término de ésta pues el maestro en su proceso de formación adquiere o adquirió teorías, estrategias, técnicas y otros elementos que se consideran necesarios para innovar su práctica educativa pero no lo pone en práctica. No los puede relacionar y aplicar en su práctica docente y con mucha frecuencia los docentes aunque ya hayan terminado su licenciatura, aún en las prácticas pedagógicas que realizan, siguen siendo tradicionalistas.

Como se nota en la observación de la práctica docente de la maestra de preescolar de Yohualichan al trabajar el proyecto *lo que más me gustó de la fiesta de mi comunidad* en el bloque de juegos y actividades relacionadas **al lenguaje**. Como actividad central les dice a los niños que en ese momento van a escribir lo que pasó en la feria, les da la libreta con una frase ya escrita en cada libreta y el niño solamente se dedica a copiar la frase haciendo una plana. Los niños que terminaron antes se les puso otra frase para hacer otra plana. Como se puede notar no hay ninguna innovación o transformación en su práctica docente y la pregunta que me hago es de que sirvió que estudiara 4 largos años, casi 5 si se está repitiendo la práctica que tenía en sus inicios.

La Licenciatura exige como perfil de ingreso que el aspirante tenga práctica docente, es decir que esté ejerciendo y que a la vez:

- Reconozca que es parte de una comunidad indígena por su ascendencia, por el lugar donde presta sus servicios y porque conoce las características y problemáticas de la misma comunidad.
- Haya interiorizado formas de percibir, organizar, valorar y operar en la realidad de acuerdo a la cosmovisión de su grupo de socialización comunitario.
- Sea poseedor de su lengua autóctona con un dominio fundamental oral, sin ser alfabetos en su propia lengua y el español, con un dominio en lo relativo a la lengua escrita.
- Viva el conflicto entre su cultura de origen y la apropiación de los usos, valores y costumbres de la cultura nacional.
- Sus condiciones de formación académica hayan sido contradictorias y no hayan dado respuesta a las necesidades de su ejercicio profesional.
- Con hábitos de estudio e investigación deficientes y con dificultad para una formación autodidacta.
- Realice su trabajo en condiciones precarias de organización escolar diversa, sin fuentes de información, aislado y con obstáculos para participar en programas de formación académica.
- Posea necesidades y expectativas de superación académica.

Es preciso mencionar que si bien es cierto que muchas de estas condiciones están presentes en los aspirantes, también existen ciertas ausencias de algunas de ellas, por ejemplo: no todos los maestros estudiantes de esta licenciatura saben una lengua indígena, tampoco conocen o valoran las características culturales de la

comunidad donde laboran porque muchos son ambivalentes⁵⁹, además de que no sólo los maestros indígenas tienen ciertas carencias de preparación como: el autodidactismo o el nulo interés por la investigación o deficiente formación en ésta. Como mencioné anteriormente este es un problema que atañe a todo el magisterio o profesionistas en ejercicio.

Esta Licenciatura también propone un perfil de egreso, mencionando que al terminar la licenciatura el maestro- alumno:

- Contará con una formación profesional que responda a la sociedad actual.

Esto realmente es muy cuestionable porque la mayor exigencia hoy es que el docente solucione los problemas que se presentan en cuanto a la construcción de conocimientos. Que sea capaz de crear estrategias nuevas e innovadoras que realmente proporcionen al alumno los elementos necesarios para lograr los aprendizajes significativos y una condición de esto es que el docente parta de la realidad cultural de los alumnos, del uso de la lengua materna del niño y del reconocimiento personal como maestro indígena que se comprometa con los pueblos a los que sirve. En los resultados obtenidos en las diferentes herramientas empleadas en esta investigación para conocer si se transforman o no las prácticas docentes de los maestros preescolares indígenas que puedan percibir que el paso por esta licenciatura no da elementos para que aterricen en su práctica escolar cotidiana.

El perfil de egreso de los estudiantes que plantea el programa de Lepepmi es;

⁵⁹ El maestro se encuentra en confrontación con una cultura de otro tipo, que contrasta con la totalidad del modo de vida propio y cuestiona la cultura dominante como entidad total, los actores sociales de la cultura inferior, o sea la indígena y aspirantes a cierta ventaja que perciben en el universo aceptado, y de alguna manera admirado como superior, desarrollan discursos cuya naturaleza contradictoria expresa insatisfacciones y frustraciones.

- Dominará críticamente un conjunto de contenidos, métodos y estrategias pedagógicas que le permitan adecuar su práctica docente al medio donde trabaja.

Me pregunto de qué manera los alumnos de la Lepepmi adquieren esos conocimientos si no tiene el andamiaje. Cuando entra a la licenciatura no tienen un antecedente de formación como lo tienen los maestros normalistas, ellos son bachilleres y no saben nada de didáctica o pedagogía, elementos de suma importancia para realizar la práctica docente. En la licenciatura no se contemplan como elementos de la currícula pues se da por hecho que el maestro indígena al ingresar ya tiene cierta formación en este aspecto. Otro obstáculo más es la falta de práctica docente. Esta es una característica actual que el perfil de ingreso ha cambiado radicalmente. Esta licenciatura fue diseñada para maestros en servicio y actualmente la cursan jóvenes que recién ingresan al sistema educativo indígena y los obligan a cursarla, acuerdo tomado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Universidad Pedagógica Nacional con quiénes, cuándo y en dónde el maestro va a adecuar o ejecutar las estrategias aprendidas en la UPN si carece de grupo. Por lo tanto no puede establecer esta vinculación entre práctica y teoría y en la universidad sólo adquiere este último y cuando tenga la oportunidad de aplicarla se le va a dificultar.

- Será capaz de utilizar adecuada y sistemáticamente los métodos y técnicas de investigación para apropiarse y comprender la realidad social y su problemática, con el fin de mejorar su práctica docente
- Tendrá capacidad de búsqueda y producción de propuestas alternativas para la educación indígena, que den respuesta a las necesidades locales y regionales.
- A partir de la consciencia de la diversidad, reafirmará la identidad cultural de su grupo de pertenencia.

- Adquirirá una formación específica vinculada a los problemas concretos que enfrenta el maestro en su práctica docente.

Sin embargo aunque la Licenciatura plantea este perfil de egreso, la realidad dista mucho de este requisito, ya que de acuerdo a las observaciones realizadas de las prácticas pedagógicas de los maestros egresados o aún estudiantes de la licenciatura muestran que éstos siguen siendo en la mayoría de los casos tradicionalistas⁶⁰. Se puede decir que esta profesionalización no se ha reflejado en la práctica docente pues, la historia de los cambios intentados, muestran también que los esfuerzos de capacitación y actualización docente han sido inmensamente desproporcionados en relación con el poco impacto en la calidad de los aprendizajes, evidencias detectadas en las investigaciones realizadas (Héctor Muñoz, 2001;182).

Claro está que la transformación de la práctica docente no será posible sino se modifican nuestras concepciones acerca de cómo opera un cambio, por lo que Héctor Muñoz afirma que se siente la urgencia de contar con un programa de formación profesional integral para la Educación Intercultural Bilingüe, y no únicamente con acciones de capacitación...es necesario transformar sustancialmente la tradición y las prácticas (Muñoz,1997:201) pues cada día la preparación profesional se convierte en una profesionalización limitada propiciando una práctica rutinaria en las aulas y un deterioro visible en el trabajo docente.

Para tener una idea más concreta del tipo de profesionalización que recibe el maestro indígena en esta Licenciatura a continuación se presenta el mapa curricular de la Lepepml, que está integrado por cuatro líneas rectoras; siendo estas: línea metodológica, línea psicopedagógica, línea antropológica lingüística y línea

⁶⁰ Aníbal Ponce afirma que la educación tradicional limita la formación y desarrollo del niño, no le da la oportunidad de que realice un esfuerzo de comprensión e interpretación de los contenidos, limitándolo a la memorización, repetición y a la enseñanza unidireccional.

socioeducativa. Mismas que a continuación se desglosan por semestre y materias respectivamente.

SEM	LÍNEA PSICO-PEDAGÓGICA	LÍNEA SOCIO-EDUCATIVA	LÍNEA ANTROPOLÓGICA LINGÜÍSTICA	LÍNEA METODOLÓGICA
1	Análisis de la práctica docente	Sociedad y Educación	Cultura y educación	Metodología de la investigación I
2	Grupo escolar	Historia, Sociedad y educación I	La cuestión étnico-nacional de la escuela y comunidad	Metodología de la investigación II
3	Desarrollo del niño y aprendizaje escolar	Historia, Sociedad y Educación II	Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional	Metodología de la investigación III
4	Práctica docente y acción curricular	Historia, Sociedad y Educación III	Relaciones interétnicas y educación indígena	Metodología de la investigación IV
5	Criterios para propiciar aprendizajes significativos en el aula	Organización de actividades para el aprendizaje	Identidad étnica y educación indígena	Metodología de la investigación V

SEM	CAMPO LA NATURALEZA	CAMPO LO SOCIAL	CAMPO LA LENGUA	CAMPO LA MATEMÁTICA
6	Introducción al campo del conocimiento de la naturaleza	El campo social y la educación indígena I	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y	Matemáticas y educación indígena I

			escrita I	
7	Desarrollo de estrategias didácticas para el campo del conocimiento de la naturaleza.	El campo social y la educación indígena II	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II	Matemáticas y educación indígena II
8	Tendencias de enseñanza en el campo del conocimiento de la naturaleza	El campo social y la educación indígena II	Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III	Matemáticas y educación indígena III

Al analizar esta currícula considero que cuenta con los elementos principales y necesarios para la formación teórica y académica de un docente en general en cuanto a la superación académica y profesional, no obstante, cada nivel educativo tiene diferentes propósitos y fines así como especificidades en cuanto a metodologías y técnicas didácticas. En el caso específico de este programa se manejan las mismas materias para los niveles de primaria y preescolar. Aunque es flexible y se elaboró la misma currícula pensando en que se puede adaptar a ambos niveles educativos, creo firmemente que hay teorías, temas y materias específicas para cada nivel que es imprescindible abordar por separado.

Si a esto le aunamos la preparación, disponibilidad y dedicación de los asesores en determinadas materias tiene mucho que ver con la calidad educativa que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional. Para poder orientar a los alumnos por lo menos se debe contar con los mínimos conocimientos del nivel y en el subcentro de Cuetzalan ese aspecto no se considera al repartir la carga académica, hay asesores que ni siquiera son docentes o no ejercen su profesión de origen, entonces ¿de qué manera se puede apoyar?

4.2. La Línea Antropológica Lingüística: un sustento pedagógico de la Lepepmi' 90.

Con la finalidad de responder a las características multiétnicas del país y específicamente del estado de Puebla, debido a las necesidades de profesionalización docente como ya se mencionó, la Universidad Pedagógica Nacional se ve en la necesidad de crear una licenciatura que responda a estas exigencias, pues aunque ya se contaba con licenciaturas para profesionalizar a los docentes éstas no reunían los requisitos para atender las características específicas de los maestros y de las comunidades indígenas. Era una esperanza formativa y era la primera vez que se ofrecía con nivel de licenciatura para maestros indígenas.

Es por ello que se hace una revisión de la currícula de las licenciaturas ya existentes y se encuentra la necesidad de crear una, acorde a estas exigencias y como característica principal y específica se fundamenta con una nueva línea, siendo ésta la Línea Antropológica Lingüística de la cual se derivan tres ejes centrales; el cultural, el lingüístico y el étnico que son los aspectos que le dan elementos necesarios al maestro indígena para que realmente se cumpla el propósito de educación indígena; de promover el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios de desarrollo nacional, respetando las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico. Mismas que el maestro indígena debe conocer para poder adecuar su práctica docente de acuerdo a las necesidades e intereses del grupo indígena al cual está educando.

Como maestra de preescolar pero también como asesora de Lepepmi me han surgido las siguientes preguntas a lo largo de mi formación profesional:

- ¿Cómo maneja el egresado de la Lepepmi'90 los elementos lingüísticos y culturales en su práctica docente?

- ¿Qué actitudes lingüísticas tiene el maestro de educación preescolar indígena, durante y después de su formación en la Lepepmi '90?
- ¿Han cambiado las actitudes lingüísticas y culturales de los maestros indígenas de educación preescolar, después de haber finalizado su formación en la Lepepmi'90?

Mismas que analizo en correlación con el mapa curricular de la línea Antropológica Lingüística que consta de cinco cursos y están estructurados de la siguiente manera:

Primer curso: *Cultura y educación* cuyo propósito es que el estudiante maestro emplee los conceptos de cultura, lengua, educación bilingüismo e interculturalidad como herramientas para el análisis y desarrollo de su trabajo como maestro de educación indígena. Con base en el propósito de este curso se le prevee al estudiante del manejo de herramientas conceptuales y metodológicas sobre los tres componentes fundamentales de la Educación Indígena (el cultural, el lingüístico y el pedagógico).

Se da inicio al trabajo en esta línea con el análisis de diversas conceptualizaciones de cultura en base a textos como: “El indio Reconocido”, “Diversidad cultural y educación”, “Formas de transmisión cultural entre los grupos indígenas mexicanos” “La perspectiva de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar”, por lo que podemos notar que en esta primera unidad se dan los elementos necesarios para tener un acercamiento teórico y conceptual de lo que es cultura, sin embargo sólo queda a nivel teórico, pues de lo práctico difícilmente se pueden identificar los elementos de los que aquí se habla. Por lo tanto no se logra aterrizar en el quehacer cotidiano con los alumnos.

En la segunda unidad se trabaja de manera más cercana la cuestión lingüística empezando por: “La naturaleza del lenguaje”, “Educación bilingüe”, “Habilidades lingüísticas” y “Lengua y educación”. Para terminar este curso en la tercera unidad se aborda la interculturalidad con los temas: “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela”, “El conocimiento cultural en el salón de clases” “Niños indígenas y su orientación hacia la observación” y “México la casa de todos sus pueblos”.

Como se observa en este primer curso se introducen los primeros conceptos del enfoque cultural, lingüístico y étnico. Las lecturas son muy accesibles si se tienen los conocimientos previos para comprenderlos, sin embargo, la dificultad que presentan para que los alumnos puedan acceder a estos conceptos es que no cuentan con un andamiaje sobre el conocimiento de las culturas de nuestro país. Si bien es cierto que en el bachillerato encontraron ciertos temas al respecto sólo se ven de manera superficial, por lo que los alumnos llegan a la universidad con esta limitante, además de que en este curso no se encuentran explícitas las estrategias pedagógicas para abordar la práctica docente. Y por otro también es un gran obstáculo que el asesor carezca de los conocimientos mínimos de nuestras culturas para en un momento dado poder resolver las dudas o conflictos cognitivos que presenten los maestros- alumnos.

El segundo curso: *La cuestión étnica nacional en la escuela y la comunidad* con el propósito de que el maestro maneje algunas herramientas teórico conceptuales sobre la cuestión étnico-nacional y sus implicaciones en la educación de los pueblos indígenas. Reconozca en su trabajo cotidiano, las implicaciones de las relaciones étnico-nacionales y a partir de este reconocimiento resignifique su práctica docente. En este curso se le dan al maestro elementos étnicos del país y la influencia de la cultura nacional en el desplazamiento de las culturas y las lenguas.

Se da inicio al curso con referentes teóricos conceptuales que le permiten al maestro reconocer los procesos históricos en la problemática étnico–nacional. Con lecturas como “El fenómeno de la nación y estados mono étnicos y poli étnicos”, “Introducción a los grupos étnicos y sus fronteras”, “La cuestión étnica: algunos problemas metodológicos y formación nacional” y “La cuestión étnica”. En esta unidad se revisa la conformación histórica de los primeros estados nacionales y las características que adoptan por la influencia exterior y por su composición étnica. En síntesis reconocer y comprender las actuales relaciones entre pueblos indígenas y sociedad nacional como resultado de un proceso histórico.

En la segunda unidad con “La etnografía de México: un cambiante y milenarismo mosaico de lenguas y culturas”, “El nombre verdadero”, “Notas sobre civilización y proyecto nacional”, “Los choles en el siglo del café: estructura agraria y etnicidad en la cuenca del río Tuluja” se revisan los procesos históricos mas relevantes para conocer la situación actual de los grupos étnicos de México.

En la unidad tres encontramos “Las formas de comunalidad y resistencia indígena”, “Lengua y comunidad indígena: un caso en el municipio de Tepoztlan”, “Las escuelas en operación y la política estatal del lenguaje: la escuela a partir de la problematización de la comunidad para reconocerla como una entidad cerrada, con Límites geográficos precisos, inmutable con una economía autónoma y ajena al resto de la nación”. Aunque se hace alusión a los tres ejes de alguna manera en este curso se prioriza el étnico.

Los alumnos-maestros encuentran como principal problema la comprensión de los textos antropológicos, sobre todo les preocupa su extensión y los conceptos teóricos a los que se hace alusión en los mismos. Aunque a veces a los asesores también se les dificulta entender los conceptos teóricos por no tener la formación apropiada y por el desconocimiento de los contenidos, con frecuencia sólo manejan las guías de trabajo sin llegar a un análisis profundo.

El tercer curso: *Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional*, plantea como propósito: Proporcionar al estudiante-maestro herramientas teórico metodológicas que le permitan reconocer la situación lingüística de su comunidad, escuela y en particular del grupo con el cual trabaja a fin de reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos culturales y lingüísticamente diversos. En el trabajo escolar, la educadora bilingüe tal pareciera que se olvida de los fundamentos sociolingüísticos de su práctica docente y de la misión de la Educación Indígena % y no aplica los contenidos étnicos y realiza su práctica en español, recurriendo a la memorización de palabras, frases o cantos solamente; como si el aprendizaje o desarrollo de una lengua, se restringiera a la memorización.

En la primera unidad se trabaja con las lecturas. “Introducción: bilingüismo y contacto de lenguas, el bilingüismo como una alternativa frente a la diversidad, aspectos socio culturales de las lenguas indígenas de México, diversidad lingüística y educación”, aquí es donde el maestro podrá ubicar los usos y funciones de las lenguas aparte del análisis reflexivo de situaciones, estrategias y canales comunicativos.

En la segunda unidad se identifica la importancia de la lengua materna en la construcción del individuo y sus funciones en la expresión de la identidad comunitaria mediante las lecturas “Lengua e individuo, lengua materna, factores de vitalidad en las lenguas indígenas, lengua e identidad, identidad étnica en las prácticas discursivas”.

Y en la tercera unidad se revisa la diversidad y proceso de alfabetización pero nunca se colocan experiencias bilingües concretas, interculturalidad en la educación aunque un gran problema de la educación integral es cómo hacerlo, pues con frecuencia se dice mucho pero se hace poco. Algunas reflexiones sobre un contexto necesario, para buscar contenidos a la educación intercultural, para conocer el papel de la escuela en torno a la diversidad lingüística y cultural. Por lo que este curso trabaja de manera mas profunda el eje lingüístico.

El cuarto curso; *Relaciones interétnicas y educación indígena*, el propósito es: Que el estudiante-maestro reconozca las actuales relaciones interétnicas en nuestro país, reconozca su impacto en la educación de los pueblos indígenas. Este curso igual que los anteriores consta de tres unidades en las que se identificarán las políticas, legislación y acciones que impactan en la educación indígena por lo que en la primera unidad se analizan textos como. “Relaciones interétnicas”, “Educación”, “Escuelas federales en la Sierra de Puebla”, “Panorama étnico y cultural de México” para que el alumno reconozca los principales planteamientos de la política indigenista en México y su implicación en la educación de los pueblos indígenas.

En la segunda unidad se contextualiza la situación actual de los pueblos indígenas, enfatizando la cuestión educativa. A partir de las lecturas: “Movimiento indio”, “Costumbre jurídica y usos de la ley”, “Art.159 de la OIT”, “Adición al Art. 4º constitucional”, “Nuevo pasado, nuevo presente, nuevo futuro”, “Propuestas conjuntas que el gobierno federal y el EZLN se comprometen enviar a las instancias de debate y decisión nacional”, “Ciudadanos iguales, ciudadanos diferentes”.

Y en la tercera unidad con “Diversidad sociocultural y educación”, “Yalalag: el proyecto estratégico, educación intercultural y perspectivas comunitarias”, “La relación intercultural de la escuela”. “Algunas reflexiones y sugerencias para escuela indígena centradas en el trabajo productivo”. Se espera reconocer la expresión de las relaciones interétnicas e interculturales en la escuela y comunidad.

Quinto curso: *Identidad étnica y educación indígena*. Cuyo propósito es: Que el estudiante reconozca y organice, algunos saberes y formas de transmisión del conocimiento, propios de la comunidad donde presta sus servicios, y los recupere en su trabajo docente como punto de partida para la construcción de la educación intercultural-bilingüe. Por lo que se propone que en la primera unidad se revisen las lecturas: “Soy tzotzil” como actividad preliminar, “Notas para una aproximación a la teoría de identidad”, “Nombre santo y seña: Algunas

consideraciones sobre la identidad étnica”, “El mito como síntesis de la identidad cultural”; que permiten reconocer y problematizar algunas manifestaciones de la identidad étnica de los pueblos indígenas.

En la unidad dos se consideran: “Algunas reflexiones en torno a la identidad étnica y a la identidad nacional”, “La región étnica dentro de la dinámica económica nacional”, “Ritualidad y poder entre los nahuas de la montaña de Guerrero”, “Migración de Yalaltecos y transportación de la identidad zapoteca a la ciudad”, “Identidad, lengua y campesinos en Zongolica”. Estos temas sin duda alguna fueron importantes para estudiar los pueblos indígenas e identidad en un país pluricultural.

En la unidad tres se estudia la educación intercultural bilingüe en la escuela indígena con los siguientes textos; “Los niños indígenas”, “El anciano indígena”, “La teoría del control cultural”, “No mas danzas de ratones grises: sobre interculturalidad democrática y educación”. En este último curso se revaloran los elementos culturales para profundizar el eje cultural.

Sin embargo, después de casi veinte años de que la Universidad Pedagógica Nacional presta estos servicios, aún encontramos que los docentes de Educación Indígena no han podido innovar su práctica educativa, pues las prácticas docentes observadas hasta la actualidad, muestran experiencias muy particulares de los maestros frente a sus grupos, donde las innovaciones educativas contenidas en la política de educación intercultural bilingüe son altamente insuficientes y ambiguas, de modo que las metodologías didácticas no se relacionan con la normatividad (Muñoz,1999) y tal es el caso de los maestros indígenas de educación preescolar preparados profesionalmente en la Licenciatura de educación preescolar y primaria para el medio indígena, plan 90’(LEPEPMI’90). No sólo es un problema de innovación sino de que no tienen ni siquiera una estrategia pedagógica tradicional con buenos resultados.

Coincido con Luis Enrique López en donde manifiesta que se siente la urgencia de contar con programas de formación profesional integral para la Educación Intercultural Bilingüe, y no únicamente con acciones de capacitación... es necesario transformar sustancialmente la tradición y la práctica, si bien constituye una inversión importante, no brinda los resultados esperados, no logra modificar la práctica pedagógica (Luis Enrique López, 1993). Cuando a los alumnos del quinto semestre se les hizo la pregunta:

¿Consideras que la línea antropológica lingüística te da elementos suficientes para mejorar el trabajo docente en el medio indígena?

Ellos manifiestan:

“Sí, ya que permite crear estrategias de enseñanza en la educación bilingüe, además un autoanálisis de la práctica que realizamos y el contexto de trabajo”.

“Sí, porque es la línea que aporta los elementos suficientes para rescatar la cultura y seguir fomentando las costumbres y tradiciones del pueblo o comunidad”.

“Sí, ya que nos ofrece un sin número de aportes los cuales podemos ir relacionando y tomando en cuenta para el medio”.

Estos docentes dan juicios positivos y rescatan el aspecto cultural. También se puede observar en sus respuestas de manera implícita, el aspecto étnico. No obstante, no es así con el aspecto lingüístico. Se encuentran juicios negativos:

“No, porque no hay los suficientes elementos teóricos ya que son en ocasiones muy repetitivos, en lo que se refiere al docente que la imparte”.

“No porque considero que estando en este plan deberíamos tener clases y alguna materia que especifique lo que estamos estudiando, donde en verdad se lleven a lo mejor dramatizaciones, en sí se valore nuestra cultura y demás actividades como concursos regionales”.

“No totalmente”.

Estos docentes que responden con juicios negativos, son estudiantes que no tienen actualmente práctica docente y que además sus edades oscilan entre 25 y 26 años.

Me refiero a este tema con la finalidad de vincular este análisis con la problemática detectada en el Subcentro de la Universidad Pedagógica Nacional ubicada en Cuetzalan del Progreso, en el estado de Puebla. Me surgió como preocupación personal porque fui de alguna manera partícipe de esa formación de docentes. Ahora me encuentro laborando como asesora en este Subcentro y hasta que inicié la maestría en Desarrollo Educativo: en Diversidad Lingüística y Sociocultural no había tenido la oportunidad de trabajar en esta línea de la Licenciatura. Al analizar algunos textos en la maestría surge en mí la inquietud de conocer de manera más precisa la currícula de la Licenciatura, para así detectar que es precisamente la línea Antropológica Lingüística, la que da sustento teórico al aspecto indígena; aunque yo fui formada en esta licenciatura, por la misma razón que los alumnos de Cuetzalan, no asimilé estos conceptos y es una preocupación que tenía internalizada y que con la maestría sentí la fuerza de profundizar.

Gracias a este análisis he confirmado que uno de los grandes problemas a los que se ha enfrentado el proceso de aprendizaje de los alumnos en la línea es el escaso compromiso profesional de los asesores de la línea antropológica. Al desarrollar las actividades de la guía, al trabajar los contenidos culturales étnicos y lingüísticos que marca la línea, ante la falta de vinculación de estos con la realidad de los alumnos, pues sólo de esta manera se obtendrían resultados mas favorables. Lamentablemente los asesores de esta línea no tienen la formación afín a ella como se manifiesta en las entrevistas realizadas donde se encuentran asesores con preparación de **psicólogos, matemáticos, biólogos, licenciados en español o en educación** que sin duda alguna se les ha dificultado encontrar las estrategias pertinentes para lograr esa transformación de la cual tanto se habla.

Sin embargo, por la diversidad de factores o agentes que influyen en el armado de este panorama se me ha complicado realizar un análisis preciso de la situación, De acuerdo a las observaciones realizadas en las aulas el docente preescolar recurre a un sinfín de prácticas tradicionales como se puede observar tanto en los registros de clase como en las entrevistas hechas a los maestros egresados. He detectado que no hay un reflejo en las prácticas educativas de la preparación adquirida en la licenciatura específicamente en la línea Antropológica Lingüística, pues en la práctica el maestro no sabe ni en qué momento está trabajando la lengua, la cultura y la etnicidad que son los tres ejes rectores de la línea Antropológica Lingüística que estudiaron a lo largo de cinco semestres; en las entrevistas realizadas no pudieron mencionar los temas o contenidos que estudiaron en cada semestre y mucho menos mencionar en que momento de su práctica docente los trabajan. Como a continuación se vislumbra.

¿Qué aprendizajes prácticos, teóricos y metodológicos obtuviste?

“Las etapas por las que pasa el niño desde que nace hasta que llega a determinada edad así como las diferentes formas de planear”

“Acerca del juego, la creatividad, el proceso de desarrollo del niño según Piaget, el aprendizaje significativo de Ausbel, el andamiaje de Brunner, la teoría sociocultural de Vigotsky, procesos de investigación”

“Pues al ver los diferentes autores, me apoyo para ver la forma de realizar mejor mi plantación, de acuerdo al contexto los niños, a sus conocimientos previos, así como también la etapa en la cual se encuentran ya que sabemos de más, que todo esto consiste en lograr aprendizajes significativos y todo lo analizamos en esta Licenciatura con las Antologías.”

Hasta aquí los docentes no mencionan ningún elemento cultural, lingüístico o étnico de los estudiados en la línea que utilicen en su práctica docente. Mencionan aspectos generales, corrientes o autores sin precisar cuales aprendizajes son

teóricos, cuales son prácticos y cuales metodológicos. Durante los primeros cursos de la licenciatura se proponen estrategias específicas como por ejemplo: en el segundo semestre se aborda una experiencia sobre el cultivo de café que permite analizar problemáticas derivadas de estas redes de relaciones entre la comunidad y otras instancias que dan los elementos necesarios a partir de los cuales el docente podrá problematizar su realidad. Lo mismo pasa cuando se les cuestiona sobre

¿Qué has usado en tu práctica docente de lo aprendido en la UPN?

“Los diferentes métodos y estilos de aprendizaje”.

“Como trabajar con mis alumnos, escuela y comunidad”.

“La teoría, las estrategias y metodología que se analiza en los diferentes textos”.

“La investigación acción, las teorías para sustentar investigaciones, el proceso de desarrollo del conocimiento del niño, la identificación de problemas de enseñanza aprendizaje”.

“Las actividades que implican dinámicas, las innovaciones fuera de lo rutinario”.

Si bien es cierto que es importante conocer estilos de aprendizaje, métodos, estrategias y dinámicas, en estas respuestas no se aprecian claramente los conocimientos que se tienen de ello y en ningún caso se encuentran los ejes rectores de la línea antropológica. Esto es preocupante porque si de antemano la educación indígena ya se considera como una educación sin eficacia, ni calidad, con una profesionalización a medias de los maestros egresados de la Lepepmi, que se supone en la Universidad Pedagógica Nacional han adquirido una formación acorde a las necesidades profesionales para este medio. Es lógico que se va a agudizar más este problema y por lo tanto se van a profundizar y complicar más las problemáticas educativas que ya se tienen y que ponen en desventaja a los indígenas de nuestro país.

Si consideramos además que la deficiencia de la educación en las zonas indígenas se debe no sólo a la irregularidad y a las limitaciones de los servicios, sino también, a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo (Muñoz, 1993;214). Cabría entonces el seguirnos cuestionando sobre ¿Cuál es el papel de la Lepepmi 90 en la profesionalización de los docentes indígenas? O más preciso aún ¿cuál es el aporte de la línea antropológica lingüística en los conocimientos adquiridos en la Lepepmi por el maestro indígena?

Difícil de contestar porque a través de este análisis aún no se ha podido encontrar una respuesta que nos satisfaga. A continuación trataré de mencionar un breve análisis de los **tres enfoques de la línea antropológica lingüística: el lingüístico, el cultural y el étnico.**

La preparación profesional, es sin duda alguna, la base para el buen desempeño de cualquier actividad. En el terreno educativo ésta tiene una influencia decisiva y fundamental en el desarrollo de los maestros indígenas, motivo por el cual la Universidad Pedagógica Nacional tomó este reto, contribuir a la profesionalización del magisterio de preescolar y primaria que trabaja en contextos interculturales, lo cual implica atender las necesidades y exigencias educativas propias. Es necesario considerar las características culturales y condiciones de vida propias a cada zona.

Sin embargo, por la modalidad de estudios que presenta la licenciatura en cursos sabatinos y teniendo como base principal el autodidactismo; debido a las diferentes problemáticas presentadas de preparación tanto de los asesores como de los maestros alumnos aún no se ha podido encontrar esa compatibilidad entre la formación que da la licenciatura y la práctica educativa de los docentes.

Uno de los grandes problemas que ha enfrentado esta licenciatura es sin duda alguna la profesionalización, la capacitación y la formación de formadores de docentes. Sí la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI'90) ofrece una profesionalización acorde a las necesidades del medio indígena congruente, es porque los asesores de ésta se preparan en ella, ya que ésta tiene particularidades que otras licenciaturas no consideran. Cómo conocer los contextos étnicos o por lo menos tener conocimientos sobre su existencia así como respeto sobre ellos si uno no es indígena o no se está formado para ello. Estar convencidos de lo prometedor que es para estos pueblos trabajar en y para la interculturalidad, pues esta propuesta exige ser miembro activo de la sociedad intercultural y no analizar la cultura como antropólogo solamente como lo menciona Jorge Gasché⁶¹. Él hace una amplia crítica a los programas de formación de maestros indígenas que por lo general dan conocimientos muy inaccesibles, de una manera más enciclopédica que pedagógicos, propios para formar antropólogos y no maestros⁶².

Encontramos muchas y variadas realidades de las acciones como evidencias detectadas en los centros de trabajo. Entre las más importantes se palpa la exclusión de estrategias de innovación y sobre todo el uso de la lengua materna indígena de los alumnos, así como la nula consideración de la cultura del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las actividades áulicas. Está muy marcado el tradicionalismo (formas intuitivas y de copia en la que fueron enseñados los maestros cuando fueron niños) como se detecta en la primera observación de clase. La maestra pasa dando indicaciones sobre las actividades que los alumnos deben realizar sin propiciar conocimientos, ni siquiera promueve los saberes que los niños ya poseen, como a continuación se especifica.

Observación de clase

M A ver niños voy a revisar el aseo,

⁶¹ En Conferencia Colectiva de la Red de Educación Intercultural, dictada en el VI Encuentro Nacional de Investigación Educativa y XIII Regional, realizada en Puebla 25 de noviembre de 2009.

⁶² Revisar a Jorge Gasché en “Niños, Maestros, Comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares”. Libro Educando en la diversidad cultural, Adya, yale, Ecuador, 2008.

N (Murmura) yo me lavé las manos

N Juan porque no te lavaste las manos, mira están sucias

La maestra va revisando las manos de los niños y sólo les dice algo a los niños que las traen sucias. Al terminar les dice:

M Vamos a cantar el Pimpón

N Si

Empiezan a cantar maestra y niños, cuando terminan les comenta

M Todos callados vamos a pintar

Les reparte hojas con un dibujo de un árbol y los niños empiezan a pintar el dibujo, se acerca a Carmen y le dice:

M Pinta bien porque te lo vas a llevar a tu casa y van a ver tus papás que no pintas bien.

N Mira no pinta bonito

Se sigue y para junto a Ricardo y le dice:

M ¿Porque lo estas pintando de amarillo? Los árboles son verdes no amarillos

Constantemente les decía niños apúrense o no van a salir a jugar. Ella pasó a cada lugar y puso el nombre de cada uno de ellos en su hoja y les dijo que la guarden y que le enseñen su trabajo a su mamá.

Como se puede ver en ningún momento se trató de dar algún conocimiento. Simplemente se indicaba que debían hacer, no hay diálogo alguno, ni siquiera se les propicia la curiosidad o se les pregunta que saben de los árboles. Cuando el niño pintó de otro color que no había considerado la maestra, no esperó que el niño respondiera, mencionó que no estaba bien. De esta manera se va mermando su autoestima y participación que reprime toda su espontaneidad.

Actualmente el Programa Estatal de Desarrollo Educativo Indígena 1999-2005 plantea como uno de sus retos elaborar contenidos para profesionalizar y especializar a los docentes a través de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta profesionalización será incierta si consideramos que en la actualidad la licenciatura ya existente, si bien constituye una inversión importante, no brinda los resultados

esperados, pues no ha logrado modificar las prácticas pedagógicas, y por lo tanto, no ha cumplido con las necesidades propias de este sistema educativo. En este sentido, concuerdo con la idea de Luis Enrique López de que se siente la urgencia de contar con programas de formación profesional integral para la educación intercultural bilingüe y no únicamente con acciones de capacitación; es necesario transformar sustancialmente la tradición y las prácticas.

La formación profesional acorde a este medio no será posible en cuanto no se modifiquen nuestras concepciones acerca de cómo opera un cambio en la educación. Compromiso tanto de todos los partícipes de educación indígena como de la Universidad Pedagógica Nacional como institución encargada de profesionalizar a éstos. En este contexto, es importante considerar los modelos académicos y de formación de educación indígena, las prácticas escolares y necesidades de profesionalización, de capacitación y formación docente, así como la formación de formadores.

Muchos son los autores que afirman que los maestros que no reciben una formación que les permita el crecimiento profesional y que no cuentan con el apoyo para desarrollar su creatividad y competencias, para responder a situaciones nuevas, no están preparados para situarse en un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo, por lo que urge definir estrategias y prioridades en torno a campos científicos que aporten un mejor conocimiento científico del bilingüismo y de la educación intercultural bilingüe como la Psicolingüística, la Sociolingüística y la Lingüística aplicada (Muñoz,1993).

La preparación profesional juega un papel muy importante. El docente debe enfocar los procesos de aprendizaje de una manera global e integradora en donde la interacción, entre compañeros en proceso de solución de problemas, promueva el desarrollo cognoscitivo y el uso de estrategias de pensamiento crítico (Rogoff,1981:85). Situando al maestro como mediador, orientador, facilitador y

guiador del conocimiento, que a su vez permita a los alumnos construir sus propios conocimientos.

Sin embargo, para que esto sea posible, el maestro debe tener un amplio conocimiento del desarrollo del niño y de las habilidades lingüísticas, de las características culturales y sobre todo valorar las identidades étnicas de los distintos contextos en donde el maestro se desenvuelve. Así como también debe analizar los obstáculos y limitantes presentes en el proceso educativo. Todo esto sólo será posible en la medida en que se convierta en un investigador. Significa que el sujeto no solamente aprende nociones, conceptos y valores en la escuela, sino que su bagaje de competencias se construye y reconstruye en la acción y reflexión sobre todo el mundo que lo rodea (Levin Arrive,1990:.9). Si incluye en el aprendizaje escolar la adquisición de estrategias cognitivas de exploración, descubrimiento y organiza adecuadamente el proceso de socialización, dará oportunidad a los alumnos para que conozcan, respeten, cuiden y apoyen a los demás, al aprendizaje académico, a la vida cotidiana y a las habilidades sociales y otras fundamentales *propias de su forma de vida como su lengua, cultura e identidad* para obtener el éxito educativo.

En este sentido, la necesidad de transformarnos constantemente a nosotros mismos y a nuestra sociedad, es una de las mayores conquistas de la historia humana (Heller,1985:126). La enseñanza y la educación son procesos internos necesarios para el desarrollo humano adquiridos por la experiencia social tanto en la escuela como en el entorno, por lo que Vigotsky afirma que el individuo y el entorno son inseparables (Vigotsky,2001:105) y que el aprendizaje de las niñas y de los niños indígenas que van asimilando se debe a su participación directa e indirecta en las diversas actividades productivas y sociales de la comunidad, estos aprendizajes por lo general se dan por medio de la observación, de la imitación, la socialización oral y de la comprobación de hechos. La escuela indígena no los considera y coloca contenidos de otras culturas, la nacional para iniciar la formación de los niños.

El plan de estudios de esta licenciatura está abierto a dos posibilidades, primero reconoce la existencia y la importancia del maestro bilingüe como promotor de la cultura de los pueblos indígenas en el que se le pide que no rompa con el legado cultural de su grupo. Promueve así una educación a partir de las necesidades de las comunidades, pero también plantea una educación en base a los procesos cognitivos que lo conciben como un sujeto activo responsable de su propio proceso de construcción de conocimientos como se ve en los propósitos del curso: Identidad Étnica y Educación Indígena que plantea que el estudiante reconozca y organice, algunos saberes y formas de transmisión del conocimiento propios de la comunidad donde presta sus servicios y los recupere en su trabajo docente como punto de partida para la construcción de la educación intercultural-bilingüe.

Tendencias explícitas en el currículum de la licenciatura en donde además de plantear un proceso cognitivo para el maestro, también se vislumbra este mismo proceso de construcción cognitiva para sus alumnos explícito en la actividad grupal del tema 2, de la tercera unidad en donde se le solicita que proponga estrategias para recuperar los conocimientos del niño o la niña aprendidos fuera de la escuela para lo cual es necesario la participación activa de los niños.

En este sentido la escuela necesita definir un nuevo paradigma⁶³ que contemple sus nuevas funciones dentro de una sociedad de transformación, más atenta a las necesidades básicas de aprendizajes significativos que el mero enseñar (Mejía,1996:38). Al respecto Rosaura Galeana afirma que de la actitud que el docente asume frente a sus alumnos desde el principio, dependerá la forma en que el alumno desarrolle su trabajo durante todo el año escolar, de esto dependerá su éxito o fracaso⁶⁴(Galeana.1997:142). Es importante además, que la escuela conceptualice nuevas formas de trabajo, basadas principalmente en la participación

⁶³ Se le considera al producto de todo un desarrollo cultural, histórico y civilizacional, que en este terreno de la educación sería de nuevas ideas filosóficas que posibiliten la crítica y autocrítica institucional.

⁶⁴ La deserción escolar en las zonas indígenas con frecuencia se debe a la enajenación cultural que propicia la escuela, con el manejo de lengua y cultura ajena a la de los alumnos.

y colaboración, promoviendo un respeto al pluralismo ético y cultural que permita al alumno construir una autonomía reflexiva, elevando así la calidad educativa.

Elementos que se consideran en las guías de trabajo de los diferentes cursos de la Línea Antropológica Lingüística en donde se hacen actividades preliminares, actividades individuales. Los alumnos de manera individual realizan revisiones de lectura, reflexiones y análisis sobre cuestiones teóricas y prácticas de un texto, actividades grupales; una sesión semanal es donde se comparten las conclusiones y resultados de las actividades individuales, es aquí donde el alumno manifiesta sus dudas, cuestionamientos, puntos de vista para ser debatidos académicamente; en el caso de la Lepepmi se hace cada sábado; el papel del asesor es para orientar y facilitar la discusión.

Para Clark toda innovación en el contexto de las prácticas de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad del docente, de ahí que la preparación profesional del maestro tiene una influencia decisiva en el desarrollo educativo. Aseveración que comparte Héctor Muñoz al afirmar que los maestros que no reciben una formación que les permita el crecimiento profesional y no cuentan con el apoyo para desarrollar su creatividad y competencias para responder a situaciones nuevas, no están preparados para un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo como es el caso del medio indígena.

Aunque mucho se hable de cambios y transformaciones e innovaciones en las prácticas educativas y en los programas educativos se enuncien metodologías flexibles, al no haber transformaciones palpables en la praxis estas afirmaciones son netamente teóricas pues la realidad de la praxis dista mucho de estas aseveraciones. Al respecto Larson (1980) menciona que la intensificación de las actividades reduce el criterio personal; inhibe la participación espontánea y decisiva del maestro, pues en diversas ocasiones la libertad, el criterio y la participación de éste se ve afectada por toma de decisiones de terceros (Larson, 1980.148). En el caso del subcentro de Cuetzalan esto se da en la asignación de asesores para

trabajar los cursos de la línea antropológica de la Lepepmi '90, donde los perfiles profesionales no responden directamente con la tarea docente que se debe desarrollar.

Todos estos hechos hacen que cada día la preparación profesional sea una profesionalización limitada, propiciando de esta manera una práctica rutinaria y poco eficaz en las aulas y un deterioro visible en el trabajo docente. Muchas de las veces el atraso educativo no sólo es resultado de la estructura política, sino que, también se debe a la falta de reconocimiento y apoyo del maestro indígena, así como a su nulo autodidactismo y escasa preparación profesional.

CONCLUSIONES

Siendo la profesionalización docente uno de los principales problemas de la educación en México, la Universidad Pedagógica Nacional con la finalidad de brindar atención a las necesidades de nivelación, profesionalización y actualización de los maestros bilingües en servicio crea la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena, brindando una alternativa de profesionalización para lograr una verdadera transformación en las practicas pedagógicas en los contextos indígenas.

Sin embargo, este programa aun no ha atendido a ese sector en sus necesidades sobre todo en cuestiones metodológicas y estrategias apropiadas para lograr la reivindicación cultural e identidad de los profesores. Claro esta que la transformación de la práctica docente no será posible si no se modifican nuestras concepciones acerca de cómo opera un cambio.

Al analizar la curricula de esta licenciatura y específicamente la de la línea antropológica lingüística considero que cuenta con los elementos principales y necesarios para la formación teórica y académica de un docente, sin embargo, está

determinada por la preparación profesional, disponibilidad y compromiso de los asesores, transformándose esta profesionalización solamente en una capacitación.

Uno de los grandes problemas a los que se ha enfrentado el proceso de aprendizaje de los alumnos en la línea antropológica lingüística es el escaso compromiso profesional de los asesores, por lo que es urgente hacer una revisión profesional de la planta académica y de su formación profesional, así como reorientar la currícula de la línea antropológica meramente a metodologías contextualizadas en el medio indígena y en el nivel preescolar.

V ASPECTOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO PREESCOLAR INDÍGENA EGRESADO DE LA LEPEPMI'90.

5.1 La Práctica Docente del Maestro Preescolar Indígena

En México la educación es considerada como uno de los principales agentes de desarrollo socioeconómico, político y cultural, sin embargo al igual que los cambios y transformaciones que sufre el país ésta ha tenido modificaciones significativas, remarcándose más éstas modificaciones en la perspectiva teórica y discursiva, que se dio principalmente con el acuerdo de Modernización Educativa en la Educación Básica atendiendo al compromiso que establece mejorar la calidad de vida de la sociedad a través de elevar la calidad educativa.

En este sentido, es necesario hacer un paréntesis reflexivo sobre la función educativa y los resultados obtenidos con estas modificaciones. En los discursos políticos con frecuencia se habla de elevar la calidad educativa, de una mayor aportación a la infraestructura de los espacios donde ésta se realiza, de una mejor profesionalización y permanente actualización docente, considerando estos aspectos como los elementos determinantes para lograr esos cambios.

Sin embargo, existen otros factores que son importantes y que la mayoría de las veces se excluyen, como es el caso de la actualización del proyecto educativo nacional acorde a las necesidades sociales y culturales de la actualidad; partiendo del principio que se tiene un país plurilingüe y pluricultural con características y necesidades específicas y que de ninguna manera se pueden suscribir en la globalización y en la homogeneidad, pues cada grupo indígena posee su propia cultura. Entendiendo a ésta como el conjunto de modalidades de la experiencia social constituida sobre los saberes aprendidos y organizados como sistemas de signos dentro de una comunicación social que proporciona a los miembros de un grupo un repertorio de significaciones socialmente compartidas que les permiten comportarse y actuar de manera adaptada en el seno de la sociedad (Fischer, 1992,

18) es obvio que su educación también es única y por lo tanto no puede estar suscrita a la generalidad de todo el país.

Al homogeneizar la educación se propicia una aculturación de estos grupos indígenas, esto es si consideramos a la aculturación como los fenómenos que resultan del contacto directo y continuo entre dos grupos de individuos de culturas diferentes con cambios subsiguientes en los tipos culturales originales de uno u otro de los grupos (Fischer, 1992, 20), aunque estos cambios permiten la coexistencia de este grupo y lo integran a la vida nacional, sin embargo limitan al individuo su pleno desarrollo humano, su forma de pensar, sentir y actuar.

En este sentido, se puede mencionar que el deterioro y atraso educativo del país se debe en gran medida al enfoque pedagógico y metodológico totalitario y excluyente de las necesidades lingüísticas y culturales que se le ha dado y sobre todo a la inequidad de oportunidades dada a los grupos indígenas, cuando sabemos que México es un mosaico cultural y lingüístico integrado actualmente por 62 etnias reconocidas, cada una de ellas con su propia lengua y cultura.

En México existe la Educación Indígena precisamente para atender esas especificidades de los grupos indígenas, sin embargo, en la actualidad ésta sólo cumple una función social y política, pues después de 44 años de su surgimiento no ha logrado un estatus educativo aceptable en la sociedad, a pesar de la gran demanda de las poblaciones indígenas. La mayoría de las veces estas prácticas educativas como lo menciona Héctor Muñoz Cruz retoman como elementos justificables solamente descripciones demográficas, lingüísticas y sociales sin hacer un estudio más profundo de las situaciones reales.

La Educación Indígena se fundamenta en aspectos lingüísticos y culturales característicos de los grupos indígenas, cuyo propósito se centra en la importancia y revaloración de la lengua indígena y el uso de ésta en el proceso de enseñanza y aprendizaje; desafortunadamente, hasta la fecha, las prácticas educativas siguen

cayendo en simulaciones y repeticiones de la pedagogía nacional que responde a una lógica cultural que no es la indígena sin lograr el propósito educativo específico a las realidades interculturales que requieren de mayor profesionalización y socialización del magisterio.

Las deficiencias de la educación en zonas Indígenas no se debe sólo a las irregularidades y limitaciones de los servicios, sino también a enfoques pedagógicos y culturales inadecuados, que se originan en el intento de reproducir el esquema de la escuela urbana (Muñoz, 1997). Y el contexto indígena tiene un sinfín de características sociales, culturales y lingüísticas específicas que deben ser tratadas con profesionalismo, ya que toda innovación en el contexto de las prácticas de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad del docente (Clark, 1975, 145).

Si éste carece de conocimientos básicos para tratar esas características específicas de ese contexto es lógico que se va a caer en repeticiones y simulaciones de la pedagogía nacional porque es lo único que tiene diseñado materiales y programas. La educación indígena hasta el momento no cuenta con un currículo bilingüe intercultural que abarque los ciclos de la etapa básica, ni los materiales son suficientes para sustentar el bagaje cultural de las sociedades autóctonas.

Aunque la Educación Indígena ha sido desde los años sesenta, parte de la estructura educativa nacional y ha permitido que un gran número de mexicanos indígenas a un costo muy alto de violencia puedan tener acceso a una escuela, también ésta ha enfrentado diversas problemáticas, que han repercutido en gran medida para que la educación de las poblaciones indígenas no tengan un status de aceptación en la sociedad mexicana actual (Muñoz, 1997, 113).

En muchas ocasiones el maestro de educación preescolar indígena solo se ocupa por desarrollar el programa sin analizar las necesidades sociales y culturales

de los alumnos y se olvida que trabaja con un grupo de sujetos que tienen una identidad muchas veces igual que la de él y sobre todo que son maestros asignados a un contexto cultural intercultural, que tienen historias diversas y que el maestro puede aprovechar para construir en base a éstas una educación de calidad crítica y propositiva (Schmelkes, 1992, p 127). Al no haber en este nivel personas preparadas y críticas que analicen y propongan estrategias innovadoras, la educación se torna un instrumento de poder y sumisión, de ahí que la preparación profesional del maestro indígena tiene, sin duda alguna, una influencia decisiva en el desarrollo educativo.

Los maestros no reciben una formación que les permita el crecimiento profesional y no cuentan con el apoyo para desarrollar su creatividad y competencias para responder a situaciones nuevas, no están preparados para ser maestros en un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo (Muñoz, 1997, 99) como es el caso del contexto indígena donde el niño tiene una amplia gama de conocimientos y prácticas sociales y culturales que le dan una identidad específica. Si el maestro desconoce estas características va a propiciar en él, un deterioro de su identidad y a la vez va a atender contra la cultura y socialización del mismo.

El docente indígena tiene una doble responsabilidad, por un lado estar consciente de la importancia de innovar su práctica docente, creando estrategias acordes al medio a las necesidades e intereses de los alumnos que propicien simultáneamente aprendizajes significativos, y establecer una estrecha relación entre la escuela y la sociedad retomando los valores culturales que promuevan su desarrollo, y por otro obedecer los lineamientos impuestos por la Secretaría de Educación Pública. Situación que indudablemente se torna difícil para el maestro, pues entra en un estado de inseguridad ya que por una parte está la responsabilidad y compromiso personal de elevar su calidad educativa creando sus propias estrategias y creatividad sin haber sido entrenado para esto y por otra siente y debe acatar las normas establecidas por la estructura educativa.

En este sentido, se puede mencionar que en la educación indígena al igual que en todo el sistema educativo nacional hay una imposición por parte del aparato político, que responde a lo social y económico. La escuela se encuentra atrapada entre las instituciones del poder y ésta sólo es utilizada para reforzar y reproducir esas desigualdades (Hilda Taba, 1987, 57) haciéndose más notorias éstas, en la educación indígena, que desde sus inicios y hasta la actualidad es objeto de marginación dentro de la estructura educativa y de las clases sociales, pues, la escuela en el proceso histórico es la que selecciona e impone normas de disciplina y educación olvidando que los alumnos a su responsabilidad, son sujetos que piensan, sienten, tienen una vida y por lo tanto tienen historia; una historia que se ve fragmentada al momento de incorporarse a las aulas (Kemmis, 1993, 118).

Apple M. y Franklin Barry sostienen al respecto que la escuela no sólo controla personas, sino que controla significados marcando claramente un desequilibrio entre la libertad y el control, así como entre tradición y cambio, esto repercute y complejiza, sin duda alguna, en gran medida a las prácticas educativas indígenas. Los centros de educación preescolar indígena no pueden escapar a esta realidad pues aunque cotidianamente el maestro tiene relación directa con situaciones, elementos y conceptos conocidos, también es cierto, que interactúan con procesos totalmente ajenos que limitan y que en ocasiones llegan a desestabilizar la práctica de éste, convirtiéndolo simplemente en reproductor de ideas y actitudes, sin retomar elementos importantes de la realidad cotidiana del niño, haciendo de esta manera a la práctica docente una rutina, razón por la que con frecuencia y justificación se afirma que las aulas suelen ser lugares uniformes y rutinarios (Stubbs.1987).

Sin embargo, esto no se somete a discusión, pues muchas de las veces la intensificación de las actividades reduce el criterio personal; inhibe la participación espontánea y decisiva del maestro, pues en diversas ocasiones la libertad, el criterio y la participación de éste se ve afectada por la toma de decisiones de terceros (Larson, 1980, 148) propiciando, sin duda alguna con esto una ambigüedad al rol

del profesor (Jackson.1967,187) que se refleja en las prácticas docentes del maestro y sobre todo en la realidad académica de la educación indígena.

Esto pasa con frecuencia en el sistema educativo en general, pero sobre todo en el nivel preescolar del medio indígena, donde en su mayoría las escuelas son unitarias y la educadora atiende primero, segundo y tercer grado, cumpliendo además la función de directora, así como, organizadora y promotora de actividades de beneficio para la comunidad. Asiste también a reuniones oficiales, sindicales, cursos y entrega de documentación, entre otras actividades; acciones que desvían la verdadera intención de la práctica educativa y que hacen de la educación una actividad irregular y a la enseñanza aprendizaje un proceso desvinculado y asistemático.

Todos estos hechos y los que ocurren en las universidades donde se forman hacen que cada día la preparación profesional de los maestros sea limitada. Esto propicia en consecuencia una práctica rutinaria y poco eficaz en las aulas y un deterioro visible en el trabajo docente. La mayoría de las veces se pueden considerar como resultantes de la estructura política administrativa, por la falta de reconocimiento y apoyo del maestro indígena pero también al nulo autodidactismo y al poco interés de éste por actualizarse.

Considerando que el pensamiento, la planificación y la toma de decisión de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza (Clark, 1975, 443) y al no tener el maestro un firme compromiso de superación y desarrollo de su labor docente, así como la falta de conciencia de la necesidad de enseñar la cultura de los mismos indígenas, no podrá haber una efectiva transformación de su práctica docente y como consecuencia no se podrá mejorar la calidad educativa.

Por todo lo mencionado anteriormente en educación preescolar indígena, se requiere de una auténtica transformación en la profesionalización docente del

maestro, para que éste cuente con elementos suficientes que le permitan tener un amplio criterio de su labor, ya que hasta la fecha la mayoría de los profesores siguen asumiendo que los problemas de aprendizaje son de los niños indígenas y no del sistema escolar (Programa impartido) o de su práctica durante el proceso de enseñanza.

En muchas ocasiones los mismos docentes del nivel preescolar indígena tienen una visión equívoca del propósito educativo, limitando su acción solamente a castellanizar al niño para poder integrarlo a la globalización educativa; sin considerar que éste tiene diferentes características (valores, creencias, lengua, etc.) propias a su cultura que lo identifican con el grupo indígena al que pertenece y que están presentes en la escuela y específicamente en los salones.

Recae, en el maestro la responsabilidad de ponderar las características propias de sus alumnos y de su grupo, y las normas oficiales establecidas, y discernir para dirigir y aplicar oportunamente aquellas más apropiadas al momento de la situación y a las necesidades. Aunque no se le prepare para ello, este es un asunto central. Los maestros deben estar conscientes de que la socialización no se da de la misma forma en todos los grupos humanos... varía según su cultura (Bloques de juegos y actividades, 1994, 17) y que para poder entender esa socialización es preciso entender y aceptar, los valores del individuo, su lengua, y las relaciones sociales en que este se desenvuelve y tener el suficiente conocimiento y capacidad para aplicarlos en función a las necesidades madurativas del desarrollo integral de los alumnos y de los propósitos educativos.

Motivo por el cual las normas del aparato gubernamental y del sistema educativo deben ser constituidas con carácter funcional, pues sólo de esta manera, realmente tendrán como sustento la democracia, la libertad y la igualdad que permita una buena educación (Foucault M. 1979, 156) y una equidad en la misma. Sin embargo un verdadero cambio en la educación no será posible si los maestros aún con una preparación apropiada no consideran la importancia que implica el

quehacer docente. El maestro como partícipe de la práctica docente del nivel preescolar indígena debe estar consciente de las diferentes dimensiones que afectan a la enseñanza como son: el desempeño de los docentes, la actitud negativa, de desprecio, desvaloración o de enajenación de los mismos ante aspectos culturales de los alumnos, el uso y respeto de la lengua indígena, la disposición para el desarrollo de las actividades, ya que estas actitudes al igual que el ausentismo en las escuelas se deben en gran medida, a la poca importancia que el docente le da a su práctica y a su sólida preparación profesional.

Es por eso que una manera de apoyar el trabajo en educación indígena, es integrar los textos producto de investigaciones regionales a nivel licenciatura y maestría sobre el Quehacer docente. Me parece que podrían proporcionar a los maestros herramientas que le permitan analizar su trabajo en el aula desde su realidad. La línea antropológica lingüística demanda como productos algunas investigaciones, informes, ensayos de los aspectos culturales, étnicos y lingüísticos que deberían de servir de base para hacer un análisis crítico más acorde a la realidad de los grupos indígenas que se atienden y así conocer las problemáticas reales que se tienen en la región.

En este sentido hacer registros de aula y analizarlos con los maestros para saber qué piensan, qué necesitan y quieren saber, para de esta manera conocer las motivaciones que tienen para actuar frente a los niños y frente a los contenidos, considero que estos ejercicios les ayudarán a entender qué ocurre realmente en la práctica y de qué manera se pueden solucionar las “faltas” o fallas que se detecten o se cometan en las actividades educativas.

Trabajos como los planteados por Clark (1997) de llevarse a cabo en el medio del magisterio que trabaja en zonas indígenas nos ayudaría mucho en esta búsqueda; así como la realización de trabajos al estilo de Cazden (1984-1991) o Stubbs(1987) y más recientemente los de César Coll (2001). Estos últimos ayudarían a comprender la importancia que tiene el análisis de lo que ocurre en el

aula a la luz de la búsqueda de la manera en que se relacionan maestros y alumnos cuando trabajan para lograr la realización de una tarea (construcción de un conocimiento específico). Sin olvidar que en la práctica educativa se encuentran presentes también, los fundamentos filosóficos, teóricos y pedagógicos que sustentan los programas educativos, y que hacen que cada vez más, la práctica educativa descrita en éstos difiera más de la praxis que cotidianamente se lleva a cabo en las escuelas.

En base a todo lo anterior, se puede afirmar que la práctica docente del nivel preescolar indígena, es en realidad una práctica social compleja determinada principalmente por elementos sociales, culturales y lingüísticos propios del contexto y por los fundamentos políticos y filosóficos de la estructura educativa. Es importante además considerar que el quehacer docente no sólo está determinado por las acciones que se realizan dentro del aula, sino que implica toda una gama de acciones que involucran a diversos agentes educativos sociales y culturales que influyen ya sea de manera directa e indirecta en este proceso.

Es por eso que para poder entender este proceso es necesario que el maestro cuente con elementos teóricos, metodológicos y contextuales que le permitan tener una amplia visión de toda esta compleja actividad que es el trabajo docente. En una palabra es necesario que cuenten con una profesionalización sólida, pues visto está que una es la manera cómo se concibe a la práctica docente desde las teorías y otra muy distinta la que se refleja en la praxis.

La insuficiente formación para la docencia, conlleva al desconocimiento de los enfoques psicopedagógicos para contextos indígenas y la fuerte discriminación cultural que enfrenta cotidianamente en relación con el gremio magisterial no indígena afectan a que el docente no asuma su cultura indígena sino se muestre ambivalente. Por lo que es de suma importancia que los maestros tengan un amplio criterio que les permita investigar y ser investigados en su hacer diario.

A partir del año de 1993, se presenta un fenómeno, tanto político como educativo en América Latina, al que el peruano y sociolingüista Luis Enrique López llama el boom de la Educación Bilingüe Intercultural, con el que surge el gran interés por el derecho y rescate de las lenguas y culturas indígenas, creando y decretando leyes y normas que permitieron el surgimiento de una educación bilingüe intercultural, que como todo proyecto inicial presentó una serie de problemáticas y entre ellas la más marcada fue sin duda alguna, la capacitación y profesionalización de docentes para atender este tipo de educación.

5.2 La interculturalidad y la práctica del docente indígena

Una de las grandes problemáticas y de las más significativas en educación indígena es sin duda alguna, la creación de planes y programas propios, pues el uso de la lengua nacional (español) en clase, como instrumento comunicativo y medio decisivo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los programas educativos generales no le han permitido realmente cumplir su propósito educativo.

Para que realmente exista una verdadera innovación educativa se tendría que hacer una revisión consciente y minuciosa de todos y cada uno de los elementos que intervienen ya sea de manera directa o indirecta en educación indígena. Se tendría que analizar y reformar los planes y programas, creándolos principalmente para responder a las demandas de los grupos indígenas y así resolver sus necesidades educativas, o por lo menos establecer enfoques teóricos y pedagógicos que retomen las especificidades culturales, filosóficas y lingüísticas de cada uno de ellos. Además de evaluar las currículas existentes en la UPN que forman maestros y proponer los cambios que ameriten.

Como respuesta al reclamo y aspiraciones de desarrollo de los pueblos indígenas, para integrarse a la convivencia cultural y social de nuestro país, y lograr una identificación étnica y una reafirmación cultural surge en 1964 educación indígena, como un instrumento para integrar a los niños indígenas al sistema

educativo nacional con un grado preparatorio. Se comienza a atender a niños monolingües indígenas de 6 a 12 o 15 años con la finalidad de prepararlos en destrezas y habilidades y sobre todo enseñarles el español para que al ingresar a la escuela primaria atendida por maestros mestizos, el niño se pueda integrar con facilidad.

El tipo de enseñanza en la mayoría de las culturas indígenas es oral. No obstante, el niño indígena muy pocas veces utiliza el lenguaje como único medio de aprendizaje, ya que de acuerdo a las características propias de los niños nahuas éstos aprenden viendo, haciendo y no escuchando, pues los adultos jamás o muy pocas veces se molestan en dar instrucciones al pequeño sobre la elaboración de cierta actividad, ni tampoco le piden o constatan su aprendizaje pidiéndole que repita o describa algo, pues los nahuas por naturaleza son callados y guardan cierta distancia en las conversaciones de niños y adultos. La escuela no toma en cuenta estas pedagogías interculturales y sólo impone una forma expositiva, verbal e individualizada y dominante, diría yo.

Esta desvinculación sustenta en gran medida que los niños náhuatl aborrezcan la escuela, pues cuando no se tiene en cuenta lo que necesitan los alumnos de acuerdo a las capacidades de cada uno, es fácil que aparezca la apatía en relación con las tareas escolares (Stainback, 1989). Si esto sucede en el grado preparatorio atendida por maestros indígenas, lógico es que al ingresar a la escuela primaria esta agresividad se profundice. La escuela es considerada un templo del saber, como una fortaleza cerrada, enclaustrada, atrincherada, enrejada como para no dejar filtrar las cosas del mundo externo (Fontanni, 1990; 23) y aceptar ciegamente las razones del profesorado y más aún cuando éste habla una lengua ajena a la del niño que ni con el máximo esfuerzo va a comprender, y lo más seguro es que éste va a preferir obedecer o callar.

El grado preparatorio tuvo una duración de 3 años, después surge el programa de alfabetización, cuyo propósito era alfabetizar al niño en español por lo que se

prestaba mayor atención a la lecto-escritura en español, sin considerar en ningún momento la lengua indígena del niño, en el caso de preescolar se limitaba al desarrollo oral por medio de repetición de diálogos. Y no es sino hasta 1973 que se da un enfoque de castellanización, utilizando para su enseñanza el método integral de la enseñanza del español, al igual que los programas anteriores este tenía el propósito principal de enseñar al niño a hablar español, sin reparar si éste quería o no aprender diálogos que para él no significaban nada pero que debía memorizar por indicación del maestro que convertía de esta manera a la enseñanza en instrucción.

Después de 5 años preescolar indígena adquiere mayor formalidad y se crean planes y programas, guías, libros y otros materiales específicos de educación indígena, aunque se dice que en la elaboración de estos planes y programas habían participado indígenas. Lo cierto es que se percibía claramente que estos instrumentos fueron creados por personas ajenas a la cultura indígena, y sólo utilizaron ideas de pedagogos extranjeros, por lo que sólo se contemplaban conocimientos generales, no consideraban ni estaban acordes a las características y necesidades del contexto indígena.

El uso de la lengua indígena estaba totalmente omitida, además de que la metodología por unidades empleada incidía directamente en un aprendizaje repetitivo. Retomando a Juan A. García Madruga este aprendizaje se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios y cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, y así se adopta la actitud de asimilarlos al pie de la letra, cosa que ocurría con frecuencia, pues los maestros querían cumplir los objetivos tal cual los marcaba el programa, sin detenerse a pensar en lo difícil e intrascendente que era para los niños que no les permitía un verdadero acceso al conocimiento.

Comprobado está que el aprendizaje de los niños y niñas nahuas se debe a su participación directa en las diversas actividades productivas y sociales de la

comunidad (García, s/n, p 10) donde conforme éstos se incorporan a los trabajos y quehaceres domésticos y de campo, construyen sus conocimientos a través de la observación. En este sentido la pedagogía actual nos muestra que el aprender no es un acto de memorización o de recepción de estímulos; sino un acto de creación por parte del sujeto (Cruz Ortiz, 1994,525), acciones totalmente nulas en la aplicación de esta metodología con enfoque netamente conductista.

Con la finalidad de consolidar una política educativa más sólida en 1988 se les da un nuevo nombre a estas escuelas, denominándolas Centros de Educación Preescolar (CEPI) creando a su vez su propio programa acorde a los contextos indígenas. Éste es regido por líneas curriculares, cuyo propósito era fundamentar la práctica docente en el rescate de tradiciones y costumbres para valorar, conservar y recuperar la identidad étnica, a partir de las aspiraciones legítimas y las características históricas culturales de las comunidades indígenas de nuestro país.

Este programa debía responder a los intereses y necesidades de los alumnos y de la comunidad, pretendía principalmente recuperar la participación de todos los miembros de la comunidad en la planificación y realización de los trabajos, por medio de la elaboración de un registro general de problemas y acontecimientos de la comunidad; para lo cual se hacía un proyecto anual, una planificación mensual y el plan situacional que tenía diversa duración de acuerdo al tema a tratar.

Aunque este programa fue funcional en su momento, sobre todo si se retoma la idea de Ferguson B y Jeanchild L. de que las escuelas deben de contribuir a que los alumnos se impliquen socialmente; a que participen activamente en la vida de la comunidad (Ferguson y Jeanchild;181). Éste programa se adaptaba a las características y necesidades de las comunidades indígenas, partiendo siempre del mundo real del niño por lo que empezó a revalorar su propia cultura, además de que se lograba una estrecha relación entre alumno, maestro, padres de familia y comunidad en general. Sin embargo por problemas políticos gubernamentales y sociales, este programa duró solamente 4 años.

De todos los programas educativos que han regido a la educación preescolar indígena, el programa de 1988 ha sido el único que se apegaba al propósito de educación indígena, y a las perspectivas actuales de la educación intercultural ya que al retomar los acontecimientos de la comunidad se fortalecía la lengua y cultura del alumno. Va más allá del salón de clases, es de sociedades, se establece una relación intersociedad⁶⁵ aunque cabe aclarar que el aspecto metodológico de éste, al igual que en los otros programas, el maestro era el único encargado del proceso enseñanza-aprendizaje por lo que se convertía en una enseñanza conductual.

Sin embargo, con la Modernización Educativa en el año de 1992 se establece y estandariza el programa de Educación Preescolar en todo el país, sustentado en la metodología de proyectos y fundamentado en el principio de globalización y en el artículo 3° Constitucional, considerando el juego, la creatividad y el lenguaje como elementos principales en el proceso de socialización para lograr la autonomía del niño. Pero al no utilizar la lengua materna del niño cuando ésta era una lengua indígena, lógico es que lejos de propiciar la socialización se le crearon problemas serios de comunicación, mismos que se palpan en los alumnos-docentes indígenas de la Lepepmi como a continuación se refleja al dar respuesta a la interrogante;

¿Qué aprendizajes prácticos, teóricos y metodológicos has obtenido?

“De la práctica debemos hablar más, aunque de ella se habla poco, de la teoría se habla mucho y se sabe mucho pero se socializa muy poco con los compañeros pues casi nadie lee los métodos, son buenos para nosotros, no investigamos” (Docente quinto semestre).

Y cuando se le pregunta:

¿Qué consideras que debías aprender en la UPN que hasta ahora no has aprendido?

La respuesta es:

⁶⁵ Como lo manifiesta Jorge Gasché al definir qué es la interculturalidad , Gasché, 2008.

“Hasta cierto punto la escuela está completa, pero yo siento que hace falta que los asesores valoren a aquellos alumnos que ponen de su empeño para así tener sentido nuestro aprendizaje” (Docente quinto semestre).

Aún en español no emplean la sintaxis adecuada. Como se puede ver no hay coherencia en los enunciados, no se puede detectar la idea que quieren dar a conocer, motivo por el cual los trabajos escritos como ensayos, reportes que realizan durante su formación en la Universidad son de nula o escasa calidad. Parece no haberse avanzado mucho a través de las décadas en la educación indígena; una serie de paradigmas se han sucedido como son: educación bilingüe, que consistía precisamente en utilizar las dos lenguas, educación bicultural, manejar las dos culturas, la cultura del niño y la occidental, educación intercultural bilingüe trabajar las diferentes culturas y las dos lenguas en igualdad de circunstancias y ahora educación intercultural o sea valorar y respetar las diferentes culturas existentes y aunque ya se aplicaron todos estos paradigmas la realidad es que nuestras prácticas escolares no han cambiado por lo que sigue vigente la pregunta ¿dónde está el problema? ¿En la formación docente de los formadores o en las currículas?

Este es uno de los motivos que me llevo a la construcción de esta tesis, revisar nuestras prácticas docentes en las aulas preescolares indígenas, las cuales si bien ya se han documentado en forma general, en la formación de la Lepepmi aún no se han hecho observaciones por parte de los formadores. Al realizar el análisis del quehacer educativo diario del maestro indígena y su relación con los aprendizajes de la línea antropológica, observamos la gran necesidad de darle un nuevo enfoque sobre todo a la formación de asesores, como se refleja en las respuestas a la pregunta **¿Cuál es tu opinión evaluativa con respecto a tus formadores?**

“En el discurso los asesores manejan transformar e innovar la práctica docente: en las actividades el conductismo es el que se aplica, las sesiones de trabajo se realizan con exposiciones de temas por los alumnos pero sin

una evaluación o sacralización que permita una evaluación crítica”. (Entrevista a docente de 5to Semestre).

“Las evaluaciones se realizan a la ligera”. (Entrevista a docente de 5to. Semestre).

“Algunos asesores tienen responsabilidad y compromiso, otros muestran un desinterés total”. (Entrevista a docente de 5to. Semestre).

“Algunos asesores no concretan los trabajos y tienen formación en forma general o diferente al curso que da”. (Entrevista a docente egresado).

“Qué los asesores se capaciten”.(Entrevista a docente de octavo semestre).

Cuando a los asesores se les plantea el cuestionamiento sobre **¿Cómo vincula la teoría con la práctica?** Sus respuestas son:

“Por medio de las actividades de la guía”.

“Trabajando las lecturas”.

Demuestran la urgente revisión a la que debe someterse la formación de formadores de docentes ya que en gran medida de este aspecto dependerá la transformación de las prácticas docentes de los maestros que estudien la Lepepmi'90. Si bien los programas educativos han tenido siempre la finalidad de orientar el trabajo de enseñanza; sus fundamentos incluyen ideas que en distintos momentos se han tenido acerca de los niños, sus características y el papel que la escuela debe cumplir para que se desarrollen y aprendan. Sin embargo, hay que tener presente que la eficacia como elemento de cambio educativo depende de múltiples factores que se interrelacionan: las maneras de interpretar y traducir en acciones concretas a los planes y programas, las competencias, experiencias y conocimientos de cada profesor, así como las condiciones materiales e institucionales en las que se realiza la labor docente.

Razón que sustenta la afirmación de Héctor Muñoz de que las deficiencias en la educación de las zonas indígenas se debe, no sólo a la irregularidad y a las limitaciones de los servicios, sino también a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado, que se origina en el intento de reproducir con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias, el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo (Muñoz, 2001), sin implementar estrategias y metodologías que realmente desarrollen los aspectos culturales propios de las regiones étnicas, hasta la fecha no se percibe claramente una metodología que sustente los principios lingüísticos y culturales de los grupos étnicos, que fortalezca la práctica educativa en educación indígena.

Aunque en México fue en el año de 1992, cuando por primera vez se da reconocimiento jurídico-político a la diversidad cultural y lingüística con la modernización educativa, y en 1993 con la Ley General de la Educación se le da una mayor institucionalidad a la educación indígena. Es necesario aclarar que desde 1964 ya existía una educación indígena, no obstante desde su creación ésta ha presentado grandes problemáticas y sin lugar a dudas una de ellas ha sido la profesionalización de docentes; aunque en los planes y programas de educación preescolar se manejan fundamentos filosóficos, jurídicos y pedagógicos de aspectos sociales y culturales, éstos sólo se manifiestan en sentido teórico e ideal, pues en la realidad aún no se han podido ver resultados; de esta manera se palpa que no es posible homogeneizar la actitud y pensamiento del individuo cuando éste pertenece a diferentes culturas y lenguas.

La educación preescolar indígena aún no tiene un valor de prestigio social, pues en algunos casos, los mismos docentes del nivel tienen una visión equívoca del propósito educativo y sólo castellanizan al niño, preparándolo para la integración de éste en una globalización; sin considerar la cotidianeidad pluricultural en la que éste se desenvuelve y aunque la escuela no es la única institución destinada a modelar la visión que tiene el hombre de la realidad, si es en gran medida la que

condiciona arbitrariamente los comportamientos culturales que cada niño posee, excluyéndolo en gran parte del aprendizaje social que ya ha construido.

Esta construcción de conocimientos por parte del niño indígena náhuatl, connota para el maestro una gran responsabilidad, pues es bien sabido que de la actitud que el docente asume frente a sus alumnos desde el principio, dependerá la forma en que el alumno desarrolle su trabajo durante todo el año escolar, así como: su éxito o fracaso (Galeana, 1997; 142).

En este sentido, es importante que la escuela preescolar indígena conceptualice nuevas formas de trabajo, basándose principalmente en la participación y colaboración promoviendo a la vez, un respeto al pluralismo ético y cultural, que permitan a los alumnos construir una autonomía reflexiva, sobre todo si consideramos que el niño no solamente aprende nociones, conceptos y valores en la escuela, sino que su bagaje de competencias se construye y reconstruye en la acción y reflexión sobre todo el mundo que lo rodea (Lavin, 1990;9) y si se incluye en el aprendizaje escolar la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, y se organiza adecuadamente el proceso de socialización, se dará oportunidad a los alumnos para conocer, respetar y cuidar todos aquellos elementos que le dan una identidad como ser humano y como miembro de un grupo.

Es por eso, que la escuela en general pero la de educación preescolar indígena en particular, necesita definir un nuevo paradigma que contemple sus nuevas funciones dentro de una sociedad intercultural en transformación, pero sobre todo que se fundamente en el respeto de las garantías individuales y sociales de los alumnos, y que esté más atenta a las necesidades básicas de aprendizajes significativos para así obtener el éxito educativo sin limitarse al mero enseñar.

5.3 El quehacer del maestro preescolar indígena y la educación intercultural.

Hablar de la formación de los docentes de preescolar es importante cuando se habla de educación, del medio indígena y de la existencia de culturas étnicas. La realidad pluriétnica y pluricultural de la nación mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos autóctonos y reconocida en el artículo 3º y 4º constitucional, están en las ideas y creencias⁶⁶, en los valores, en las prácticas comunitarias, en las costumbres y la cosmovisión de los indígenas. En educación indígena y para que la educación oficial hacia estos pueblos tenga sentido y valor pluralista, es necesario que el estado integre a los proyectos educativos adecuadas tradiciones educativas informales y formales (Cabrera,2005), para lo cual deberían retomarse las experiencias de los maestros indígenas expresadas en sus propuestas pedagógicas, como materiales de trabajo producidos en la licenciatura para formar nuevos maestros del medio indígena. Los proyectos de formación de docentes para el medio indígena necesitan que los alumnos-docentes analicen y propongan estrategias para dar clase en contextos interculturales. Con el afán de convertirse ellos mismos en promotores del proceso de formación ideológica y social hacia sus pueblos (Cabrera, 2005).

Al revisar el trabajo final de titulación de la Lepepmi que es donde se refleja la capacidad del maestro para resolver los problemas que se le presentan proponiendo alternativas con innovaciones pedagógicas y adecuadas a las necesidades de la comunidad notamos que no ligan la teoría con la práctica. En ellos también se espera que manejen los elementos teóricos que le permitan explicar la diversidad étnica y cultural. Y como se menciona a continuación si bien se retoman elementos culturales o regionales solo quedan en el título, porque en el

⁶⁶ Creencia entendida como el conjunto de saberes que se reciben por herencia, a través de las tradiciones, costumbres y prácticas sociales que no se cuestionan (Ortega y Gasset, Ideas y Creencias, Buenos Aires, Espasa Calpe 1940).

contenido y sobre todo en las estrategias no aparecen esos elementos culturales, lingüísticos y étnicos.

Al tomar aleatoriamente siete trabajos de titulación de la Lepepmi'90 pude detectar lo siguiente: tres son tesinas donde sólo se hace un análisis crítico reflexivo sobre un tema determinado, si bien surgen de una preocupación no se propone una estrategia de solución, sólo quedan en el nivel teórico, cuatro son propuestas pedagógicas: cuyos títulos son: "La enseñanza oral de la lengua indígena náhuatl como segunda lengua en educación preescolar indígena", (2003) que propone rescatar y revalorar la lengua indígena. 2.- "El juego una alternativa para favorecer la construcción del concepto de número", (2006) Retoma un elemento central de la comunidad compra y venta de frutas de la comunidad. 3.- "La tiendita como estrategia para llegar al concepto de número".(2007). Utiliza el comercio como un elemento de la cultura local. 4.- "Los juegos simbólicos y de construcción como estrategia para lograr la interacción en el grupo de primero de preescolar" (2009) Se le da importancia al material natural del contexto como apoyo didáctico.

Si los asesores de la Universidad Pedagógica se dieran a la tarea de retomar aquellas propuestas que parten de la realidad cultural de los alumnos y con ellas reflexionar la acción docente y el proceso de aprendizaje de los alumnos en lugar de recurrir a ejemplos de otros países donde las realidades distan mucho, considero que los alumnos mostrarían mas interés en el análisis y reflexión del quehacer docente. La idea del humanista Juan Luis Vives es que una propuesta educativa consiste en priorizar la experiencia y orienta su educación hacia el pueblo, él plantea que hay que partir de la experiencia. Este postulado enseña en nuestro tiempo a pensar los métodos en función de los fines. Esta idea coincide con la del idealista Alemán Johann Friedrich Herbart en donde el interés principal gira en torno a los fines de la educación, él sostiene que la educación es el hombre del futuro que hay que educar hoy.

En este sentido, Durkheim piensa que los hábitos, costumbres, ideas, conocimientos e historias son el contenido de la educación que se hereda de generación en generación al igual que Herbart dice que al joven y al niño se les prepara para el futuro. La educación es heterónoma, socializadora e institucional⁶⁷, menciona que se requiere de los educadores una actitud reflexiva (pedagógica) de su práctica educativa, no separar lo educativo de lo pedagógico es un reto que debe enfrentar el maestro a fin de modificar una realidad social. Comenio pensaba que es importante la figura del maestro en este proceso educativo. La figura del maestro no ha merecido mucha atención; es la institución escolar y el niño-hombre (del presente y del futuro) los que priorizan la reflexión pedagógica.

El estudio de los procesos educativos debería constituirse en la Lepepmi como ciencia particular de la educación indígena regional, como objeto de estudio propio, para que la práctica educativa sea transformadora. Durkheim manifiesta que se requiere pensarla, reflexionarla.

En el perfil de egreso de la Lepepmi se menciona que al terminar la licenciatura el maestro alumno será capaz de utilizar adecuada y sistemáticamente los métodos y técnicas de investigación para apropiarse y comprender la realidad social y su problemática, con el fin de mejorar su práctica docente. Si se lograra sería el inicio de los estudios del hombre como sujeto de formación en su propio contexto, como un ser en constante formación como lo menciona la educación moderna porque recupera nociones de su pasado, retoma prácticas que le son funcionales y se revela en contra de lo establecido de una vez y para siempre. La tarea de la educación es fundamental porque promueve y es el eco de los grandes y pequeños cambios sociales.

Es importante mencionar que para Andy Hargreaves los principales problemas de la educación relacionados con los procesos sociales son:

⁶⁷ Emilio Durkheim, Educación y Sociología, México, 2001.

- La desarticulación del trabajo colectivo de los maestros para su mayor control por el estado, le coartan su criterio y definen o ponen límites a su trabajo.
- La educación de masas es un signo de las reformas estatales con el fin de preparar mano de obra barata y tener controlada a la sociedad.
- La movilidad del personal docente dentro de la escuela y fuera de ella para insensibilizar al alumno. Es el problema de la impersonalidad e inflexibilidad burocrática.

Al iniciar un nuevo programa se deposita en el maestro responsabilidades cuando la óptima operatividad es responsabilidad de los diseñadores que en la mayoría de veces retoman corrientes pedagógicas y filosóficas extranjeras adaptándolas a los contextos de nuestro país, sin hacer una investigación profunda de las características culturales de los grupos étnicos y de los capacitadores que con frecuencia ni ellos han entendido, ni interpretado bien la metodología de los programas y mucho menos aplicado. Razón por la que indudablemente fracasa.

CONCLUSIONES

En nuestra realidad educativa existen problemas que debemos exponer y reflexionar a fondo si queremos verdaderamente comprender cuál es nuestra condición actual en el campo de la formación docente para el medio indígena. En donde la asimilación y la vivencia siguen siendo un ideal educativo. Es necesario repensar el proyecto educativo que centra su atención en el hombre como ser individual y no siempre como parte de una colectividad cambiante, de ahí la necesidad de reconceptualización de la educación, sus bases, sus medios y sus fines así como reafirmar el agente educador; la familia, la escuela y el estado. Por eso aquí y ahora la educación es sobre todo formación continua.

La formación de maestros implica que la condición del maestro no esté dada a priori, sino que depende de un proceso en el que interviene la naturaleza y la cultura. Después de haber analizado los diferentes aportes teóricos, los programas educativos utilizados en educación preescolar indígena, la currícula de Lepepmi'90 y los datos obtenidos en la investigación considero que la consecuente falta de calidad en la educación o nula educación acorde a las necesidades de estos contextos, puedo justificar aseverando de que este hecho no es un problema del docente sino de la formación que se requiere para lograr desarrollar una innovación en la practica docente.

CONCLUSIONES

En México la educación es considerada como uno de los principales agentes de desarrollo socioeconómico, político y cultural, sin embargo al igual que los cambios y transformaciones que sufre el país, ésta ha tenido modificaciones significativas. Fundamentalmente en la perspectiva teórica y discursiva, con carente reflejo en la praxis. Es necesario pues hacer un paréntesis reflexivo sobre la función educativa de nuestros tiempos y los resultados obtenidos en estos procesos.

A partir de 1992 se habla de una mejor profesionalización y de una permanente actualización docente considerando estos dos elementos como los aspectos determinantes para lograr una verdadera innovación pedagógica. Es por ello que en este tenor surge la Lepepmi'90 como la única perspectiva de hacer realidad la necesidad de nivelación profesional que tenían los docentes indígenas, sin embargo después de 19 años de vigencia de esta licenciatura, lo preocupante es **porque los maestros formados en ella aún no logran transformar sus prácticas pedagógicas**. Pues en la actualidad no se reflejan los conocimientos de estos maestros adquiridos en esta licenciatura. Después de haber realizado este análisis reflexivo puedo asegurar que la transformación de las prácticas docentes de los maestros preescolares del medio indígena siguen siendo un reto como lo demuestran los resultados del presente trabajo de investigación mismo que ha proporcionado como principales causas que han impedido una verdadera transformación:

- ❖ que los formadores de docentes no han podido encontrar las estrategias adecuadas para poder vincular las realidades de los pueblos autóctonos con los contenidos de la licenciatura.
- ❖ Que el compromiso y actitudes de los formadores de docentes juega un papel importante en el éxito de la formación.
- ❖ La falta de identidad y compromisos de los propios alumnos-maestros indígenas

- ❖ Una debilidad notable es que no existe un puente que permita transitar de las viejas ideas y prácticas a las nuevas perspectivas que plantea la interculturalidad y que aún en la currícula de la línea antropológica lingüística, no queda clara ni precisa una metodología que remedie el tradicionalismo hasta ahora presente en las prácticas docentes lo cual ha propiciado un aprendizaje informativo más que formativo.

Si a todo esto le sumamos que desde sus inicios la educación indígena en general y en lo particular el nivel de educación preescolar indígena ha tenido un serio problema de formación docente desde el ingreso al sistema como durante el mismo que se refleja en los cambios teórico-metodológicos correlacionados con los políticos. Se han transmitido por distintos paradigmas en la educación indígena: la educación bilingüe, la Educación bilingüe bicultural, y la educación intercultural bilingüe; cada uno de ellos con diferentes e imprecisos objetivos, además de ser éste el último nivel integrado a la educación básica, es decir su proceso recién comienza.

La profesionalización docente que pretende la Licenciatura de Educación Preescolar para el Medio Indígena, de la Universidad Pedagógica Nacional, no ha podido nivelar los requerimientos de la sociedad mexicana. La formación docente o profesionalización en educación indígena sigue siendo, sin duda alguna, un gran reto por la escasa o nula capacitación para atender verdaderamente las necesidades específicas de las comunidades indígenas, donde están adscritos estos maestros. Actualmente la labor docente en educación preescolar del medio indígena está permeada por una falta de profesionalización que no responde a las prácticas educativas recibidas a lo largo de los estudios en la Lepepmi. Este proceso formativo ha creado confusiones e indiferencia para poder desarrollar una educación intercultural bilingüe como lo postula el sistema y programas de educación indígena, donde la confluencia de dos lenguas en el proceso didáctico, sea el elemento básico para alcanzar el desarrollo del lenguaje y del pensamiento del docente. Ha sido evidente la necesidad de promover cambios en la práctica

educativa debido a que en las aulas de la universidad los docentes no obtienen, en lo general, experiencias que contribuyan a enriquecer su formación.

Por lo que es imprescindible que el maestro reflexione e interprete sobre la importancia de trabajar en y para una educación intercultural esto exige cambios formativos y actitudinales por parte del formado, pues las prácticas educativas preescolares por su diversidad y complejidad se vuelven insuficientes y en algunos casos injustas o erróneas, tal como lo señala la propia experiencia docente y como lo han documentado múltiples estudios. Lo que se manifiesta en el trabajo diario es una combinación de interpretaciones particulares (yuxtaposiciones, mezclas, etc.) de las ideas que se suponen innovadoras (entre otras las que se promueven en las propuestas curriculares que no sean suficientes porque muchos no refieren ni toman como base la práctica) con las concepciones o creencias que posee cada maestro o maestra acerca de su tarea.

Si el docente de este nivel tiene una formación que no le permite identificar el principal problema ¿Cómo va a lograr la innovación? Esto implica que debemos potenciar una transformación de la realidad actual del nivel preescolar que demanda propiciar una intervención adecuada. Además, obliga a la educadora a mantener una actitud constante de observación e indagación de las experiencias infantiles, por lo tanto implica un cambio de actitud en la práctica docente considerando todos aquellos elementos étnicos, lingüísticos y culturales propios del medio indígena.

Sin embargo el uso de la lengua indígena en el proceso educativo del nivel preescolar se restringe cuando los niños no comprenden. De igual forma la enseñanza del español se ha limitado a los contenidos escolares que marca el programa vigente que es de carácter nacional. En este sentido Jorge Gasché menciona que los maestros niegan o hacen invisible la cultura de los niños. Para él la esperanza de la interculturalidad está en ellos. En educación preescolar indígena lejos de promover esa interculturalidad se obstruye con el uso exclusivo del español.

Es evidente que la mayoría de los docentes tienen limitantes en español y en la lengua indígena en su expresión oral y escrita tal y como lo constaté en las entrevistas realizadas.

En muchas de las aulas aún existen prácticas tradicionales: cuadernos de planas, letras y números aislados, libros de ejercicios, monografías, esquemas, lecciones y exposiciones de la maestra. Es necesario pues que el docente de educación preescolar comprenda que con la investigación se abre una valiosa oportunidad para identificar, conocer, compartir, retroalimentar, enriquecer las experiencias previas y evitar la imposición de nuevas interpretaciones desde una cultura desconocida para los niños, que requieren procesos de apertura y valoración de la crítica en donde se recuperen las experiencias innovadoras y creativas.

Para llevar a la práctica la interculturalidad educativa creo que la primera cuestión es que los maestros de educación preescolar indígena estén dispuestos a abrirse a reconocer sus raíces, el potencial de sus lenguas y sus culturas sin menosprecio de lo nacional. Si no están dispuestos a modificar su rutina y las actividades centrales de los niños siguen siendo pegar, recortar y colorear y no abren un espacio al trabajo con los contenidos que plantea el programa, si no asumen esa responsabilidad, no habrá manera de que los nuevos contenidos interculturales entren a los centros de educación preescolar. En cambio, si se involucran con la propuesta educativa actual, piden información y comienzan a trabajar con los niños de otra manera, verán que los niños son realmente capaces de hacer y aprender muchísimas mas cosas de las que suponen.

En el programa de preescolar el principio pedagógico enfocado a la atención a la diversidad adolece de la pluralidad, la interculturalidad, el bilingüismo y el reto de propiciar efectivamente aprendizajes que tengan que ver con las culturas locales y las condiciones de vida y trabajo específico (Bertely,2008: 81). Saber qué hacer con la diversidad lingüística en la escuela y cómo proyectarla, cómo favorecer la oralidad y la lectura en el nivel preescolar es algo que no se tiene resuelto en los programas

porque no se establecen orientaciones específicas o estrategias que puedan ayudar a los maestros a enfrentar este reto.

Otro aspecto de suma relevancia es propiciar un fuerte trabajo de integración maestro-comunidad (padres familiares y vecinos) para que la cultura local tenga un lugar en la escuela porque hasta la fecha solo son esfuerzos individuales. Donde lengua, estilos de habla, costumbres y creencias puedan integrarse. En un proceso no discriminatorio, se requieren acciones concretas de inclusión. Por lo que en la currícula de la Línea Antropológica Lingüística el maestro logra adquirir conciencia, aprender, comprender, valorar e interiorizar elementos culturales que en lo individual son procesos internos que el sujeto habrá de realizar para poder desempeñarse ante una situación dada.

La formación de los maestros en educación preescolar para el medio indígena debe considerar los siguientes puntos:

- Es necesario cambiar profundamente la formación de los docentes.
- Crear conciencia étnica y trabajarla con los maestros indígenas
- Que los maestros conozcan lo que es cultura teóricamente pero también se asomen a trabajar con las culturas del país que aún viven.
- El maestro debe tener la mente abierta para experimentar y permitir la expresión de lógicas nativas y no sólo occidentales.
- Para analizar su cultura debe sentirse y ser miembro activo de la sociedad.

El estado tiene que trabajar con los pueblos indígenas, construir políticas desde las comunidades, jurídicamente garantizar sus opiniones y necesidades. Una contribución necesaria y aún pendiente de la Secretaría de Educación Pública será diseñar una currícula integrada para desarrollar la educación intercultural. Que los maestros sean profesionales con una formación inicial sólida y con acceso a programas de formación continua de buena calidad. La renovación pedagógica en

preescolar es necesaria y urgente. Debemos llevar a la práctica las ideas plasmadas en el programa, tarea que requiere estudio, tenacidad, disposición, creatividad y sobre todo, creer en el enorme potencial que existe en las escuelas de educación preescolar.

En este sentido la innovación no significa espectacularidad, sino la posibilidad de hacer una práctica distinta. Considero que una de las principales tareas de la Universidad Pedagógica para poder hacer realidad esta transformación sería indudablemente actualizar a los formadores de docentes en base a la perspectiva intercultural, de lo contrario, la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena seguirá siendo como hasta ahora, una justificación política y no pedagógica. Los únicos perjudicados son nuestros niños y los pueblos indígenas.

Por la formación propia del maestro indígena es lamentable reconocer que muchas de las veces se desconoce el programa porque se carece de hábitos de lectura, de métodos de investigación, de autodidactismo y de preparación lingüística y antropológica que permitan darles la interpretación correcta, así como de conciencia de identidad cultural. Esta es una realidad que nos atañe a los docentes de este nivel y a todos los actores involucrados. Los padres de familia están sumamente interesados en la educación de sus hijos respondamos a sus demandas

En cuanto la Licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (Lepepmi'90.) considero que es necesario y urgente un cambio en la currícula, por su imposibilidad de formar maestros que puedan vincular los conocimientos que ésta aporta a su práctica docente, pues aún después de 16 años de funcionamiento, queda claro que existen muchos vacíos tanto teóricos como metodológicos en las prácticas docentes de los maestros egresados o estudiantes de la Lepepmi y mientras se sigue manejando una posición angelical de interculturalidad (Gasché, 2008) solo basada en el discurso, nuestros pueblos no satisfarán sus demandas, ni necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. y Franklin Barry. (1988) *Historias curriculares y control Social* en: Apple, M Ideología y Currículo. Madrid. Editorial Akal.

Bertely, Busquets María.(2001) *Conociendo Nuestras Escuelas, Un Acercamiento Etnográfico a la Cultura Escolar.*, México. Editorial Paidós.

Bertely, Busquets María.(2005) *La Educación Preescolar y La Diversidad Sociocultural en México.*, México. Cero en Conducta.

Cabrera, Pérez Anastacio. (2002) *Modernidad y Educación para el medio Indígena.*.. Puebla México. BUAP.

Cazden, C.(1990)*El Discurso del Aula*, en: La Investigación de la Enseñanza III, Paidós Ministro de Educación y Ciencia, Barcelona.

Clark. (2001) *Procesos de Pensamiento de los Docentes*. En: Teoría y Práctica del Quehacer Docente. Antología, Maestría, México. UPN.

Coll, César. (2001) *Lenguaje actividad y discurso en el aula* en: Desarrollo Psicológico y Educación, Psicología de la educación escolar, Madrid. Alianza.

Coll, César. (1992) *Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje*. En: criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula. Antología básica, México, UPN.

Cruz, Ortiz Víctor Miguel. (1994) *La Interacción de las cooperaciones matemáticas de la vida cotidiana*. En: Antología. Matemáticas y Educación Indígena II. Lepepmi'90, México, UPN.

Dirección General de Educación Indígena. (1999) *Programa estatal de desarrollo Educativo indígena, 1999- 2005*. México. SEP.

Dirección General de Educación Indígena. (1994) *Bases Generales de la Educación Indígena*. México. SEP.

Dirección General de Educación Indígena. (1994) *La Socialización del niño indígena en: Bloques de Juegos y actividades*. México. SEP.

Dirección General de Educación Indígena. (1981) *Plan y Programa de Educación Preescolar*. México. SEP.

Dirección General de Educación Indígena. (1988) *Plan y Programa de Educación Preescolar*. México. SEP.

Dirección General de Educación Indígena. (1994) *Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas*. México. SEP.

Delors, Jacques. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid. Santillana.

Ferguson, D. Y Jeanchild, L. (2001) *Cómo poner en práctica las decisiones curriculares*. En Antología Aprendizaje Escolar. Maestría. México. UPN.

Ferreira, Emilia.(2000) *El Preescolar: entre la evaluación y la comprensión del desarrollo*. Mexico. SEP.

Fischer, CN.(1992). *Campo de la intervención en la Psicología Social*. Madrid. Editorial Narcea.

Foucault, M. (1979) *Microfísica del Poder*. Madrid. Ediciones la Piqueta.

Galeana, Rosaura. (1997) *La infancia desertora*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México.

García, Rivera Fernando. *Las enseñanzas y los aprendizajes según las voces acuarinas*. Perú, S/A.

Garduño, Tere. (2005) *El programa de educación preescolar 2004: avances y asuntos pendientes*. México. Cero en Conducta.

Gasché, Jorge. (2008) *Niños, Maestros, Comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares*. En *Educando en la Diversidad Cultural*. México. ABYA YALA- CIESAS.

González, Medina Antonieta. (2005) *El programa de Educación Preescolar 2004 un desafío a las tradiciones pedagógicas*. México. Cero en Conducta.

Guevara, Martínez Javier. (2000) *Evaluación de la Educación Ambiental en: Escolares de Educación Primaria de la ciudad de Puebla, México*. S/E.

Hargreaves, A. (1996). *el tiempo y el trabajo*". En: *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid. Morata.

Jacson, PH. W. (1992) *La vida en las aulas*. Segunda Edición. Madrid. Ediciones Morata.

Jacson, PH. W. (2001) *Opiniones de los Profesores: Ant. Teoría y Práctica del Quehacer Docente*. México. UPN

Klaus, Zimmerman. (2000) *Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas*". En: *introducción al campo*. Antología: Maestría. México. UPN.

Kemmis, S. (1993) *La naturaleza de la teoría del currículum*. En. El currículum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Editorial Morata.

Larson, S.M. (1998) *Intensificación: El Trabajo de los profesores ¿Mejor o Peor?*. En. Antología. Teoría Pedagógica. México. UPN.

Lavín, de Arrive Sonia. (1990) *Competencias Básicas para la vida intento de una delimitación conceptual*. México. Documento Interno. Centro de Estudios Educativos A C

López, Austín Alfredo. (1995) *La Educación de los pueblos Nahuas*. México. Ediciones El Caballito.

López, Luis Enrique. (1993) La Educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural” en: Revista Paraguaya de Sociología. Publicaciones de Ciencias Sociales para América Latina, Paraguay.

López, Luis Enrique . (2000). *Sobre las huellas de la voz*. México. Ediciones Morata.

Manteca Esteban, (2004), Programa de educación escolar preescolar, SEP, México.

McLaren, Peter. (1994) “La vida en las escuela”. México Siglo XXI,.

Mejía, Marco Raúl. Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI en Revista Tarea # 38, Bogotá Colombia 1996.

Merlin, C Wittrock. La Investigación de la enseñanza II, en: Métodos cualitativos y de observación, Editorial Paidós, España, 1989.

Moreno, Sánchez Eva. ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar?. Cero en conducta, México, 2005

Muñoz, Cruz Héctor y Pedro Lewin F. (1996) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. UAM-INAH, México.

Muñoz, Cruz Héctor. (1997) *Visión de la Educación Bilingüe en Regiones Indígenas Mexicanas*. - Oaxaca, México. UAM-Iztapalapa & INAH.

Muñoz, Cruz Héctor. "Recursos Humanos para el desarrollo integral de la educación en regiones indígenas". En: Introducción al campo, Antología, Maestría, UPN, México, 2000.

Muñoz, Cruz Héctor. (2001) *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México*. México. UAM-INAH.

Muñoz, Cruz Héctor. et al. (2001) *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica..* UPN Unidad 201 Oaxaca, México D.F. SEP-CONACIT.

Podestá, Siri Rossana. (2000) *Funciones de la Escuela en la Cultura oral Nahuatlaca*. SEP, 1ra. Edición, Colección Formación y Desarrollo Docente 1, Puebla México,.

Podestá, Siri Rossana. María Bertely. Jorge Gasché. (2008) *Educando en la Diversidad Cultural*. ABYA YALA – CIESAS, México.

Ponce, Aníbal.(1998) *Modelos educativos de Aprendizaje*. En: Maestría en Desarrollo Educativo. Antología Básica, UNI-PUEBLA S.C. Puebla, México.

Reich, Robert.(1993) *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*. En: Análisis Sociopolítico de la Educación. Maestría, 2000 México, UPN.

Rockwell, Elsie et al. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. En: La Práctica Docente y su contexto institucional y social. Informe final vol.2, México,.

Rogoff, Bárbara. (1993) *Apéndices del pensamiento*. España, Paidós.

Schmelkes Silvia.(1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP, México.

Secretaría de Educación Pública. (1992) *Programa de Educación Preescolar*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2004) *Programa de Educación Preescolar* México.

Secretaría de Educación Pública.(1982) *Revista Académica para el Programa Modular de Didáctica en las Actividades Preescolares*. México.

Stubbs, M.(1987) *Tres informes de análisis del discurso*. En: Análisis Sociolingüístico del Lenguaje Natural, Madrid. Editorial Alianza.

Stainback.S, Stainback, W. y Moravec, J. (1999) *Un currículo para crear aulas inclusivas*. En Aulas Inclusivas. Capítulo IV, Madrid, Narcea.

Súlca, Edgar. (2000) *Notas para una aproximación a la teoría de la identidad en Identidad étnica y Educación Indígena*, Antología, UPN, México.

Taba, Hilda. , (2001) *Conceptos Corrientes sobre la función de la escuela* en: Ant. Institución y Currículo.UPN, México.

Tent, Fontanni Emilio,(1999) *Saberes sociales y saberes escolares*. En; Cero en Conducta, México.

Woods, Peter. (1987) *La observación, en la escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.

Zapata, Rosaura,(1951) *La educación preescolar en México*. Segunda Edición. México. SEP.

ANEXO 1

MAPA LENGUAS INDIGENAS

Tanawatilis (Nahuatl)

In lamachtili, lexapali, sanamak wan nochi ton tech woyinextiak witsa wan moweyi tepena tech in ojimej.

In kuali ojimej tech sentiliaj, tech patilaj tonemilis, tolokia wan kachi kuali tiditisko ton tiknekiske tonamakassej.

In tobyaksharwan kinok maj nocho in ojimej ajkikon kamoa toxolalmej, gkon kachi kuala tietoskej wan ti nemiskej.

Ndaru (Popoloca)

Thi tagu, thi turhue, thi nchej gasi thi sunza chase ku Faxanko ngui ndia, cho jina ndia xikuni Gee thi senteni nda Xaxanki sje xaxa, ku Gee thi suniani.

Xitee ndia thi xikuni Gee chase, na jina site Chujni ndaru ntu tejluas Ngui ndantija.

Dakunitnu'u (Mixteco)

Na chilu'u inij, koo gua'a, to ma kuya'ui, na nsida ti'a nsida fia nduchilo ku ka'un sa'a kuu in ichi.

Kua'a ichi nakualo tna'aga, chinte ndu va'a'ansa koonda, sa' Dukan ni kua'a'nda chun te koo kua'a'na natsauanda sa'a Chuxwinda.

Kida va'a'ichi kuni' un un ruu sa'a kinu'uki sa'ando, fia'yo' o nuda kuni ndo sa'un dantaku.

Tachiwin (Totonaco)

Makafgtahuaca, Pumakuchin y Tashanot chutuku. Caxdahuanau chali chali, linin pax tuku kin Cecchikn telekaskin ix palakata kin tjiic kan.

Lipucun chu tlaxdan tji na limextomiyau. Na chuna na ilawileyan chu kin talskujut ka na tasiyü.

Na caxtanayan kin tjiikan an kin Komasiyini la dan natarawileyan anta kin cecchikn litchali ni ti nctasiyü linas Kanin chuna tekepaxakma kin puukoka ka'ia pachtü.

Tepehua

An jateleniti, kgoxi jatukunili, an ihist'at, kin ta ilhuk an Chi an yu'hi tchi'ix'ejan an kagachakgan chi sa'hi kagbay yucha. An ilihliyu.

Palay'aj kgoxi ti palay'amatamakumiyau, kgoxi bauhkan, palay'Alin tapatsat chi palay'kgoxi mekgalakan.

Li ilhukan kgoxi ti len ka te pu jaltlanah an tapanakni chi palay'Kgoxi ka teukakah yucha tukan ix tapatsat an jamech'alhkal.

Hñahñu (Otomi)

Ra hñaa meñni Ra ntsodi, ra nñani, ra bai, ra fadi, ne te godi mgna ru ya niñni Goko Isoho ba haya ru.

Ni sogdho nani mema goko ya nuteji, konha ga nñoni mo'na, gda Hamuh ra behñi xa nño hapu gda huru na ta godi ochu nge teva mpañi.

Da tohcha ru di cerna niñni budi mgna ra ra ngabu di neka jai xa Nñi ko Kanis I nepa ra jai nana dastabi di yonhu jeya jaakuna.

Mazateca

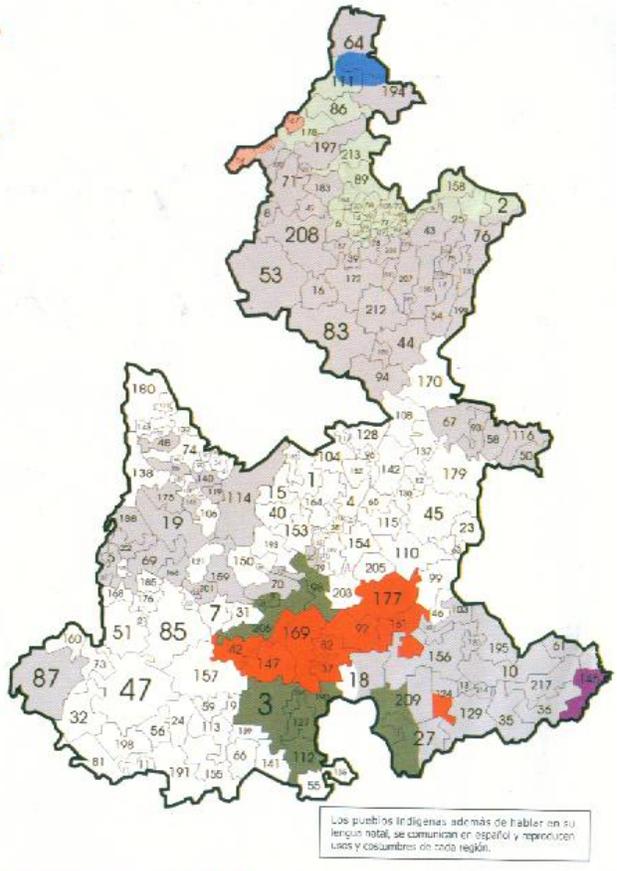
J'ee xitua chotaxa' ilitor Cao cuachine cao cuende nga cuachonda lamendani, kiana teen da dianda ngoljo cuichoa tofanimená.

sje tomaxani ximená cuilocuachil toano' tsombi ximeacha'ojnrendani.

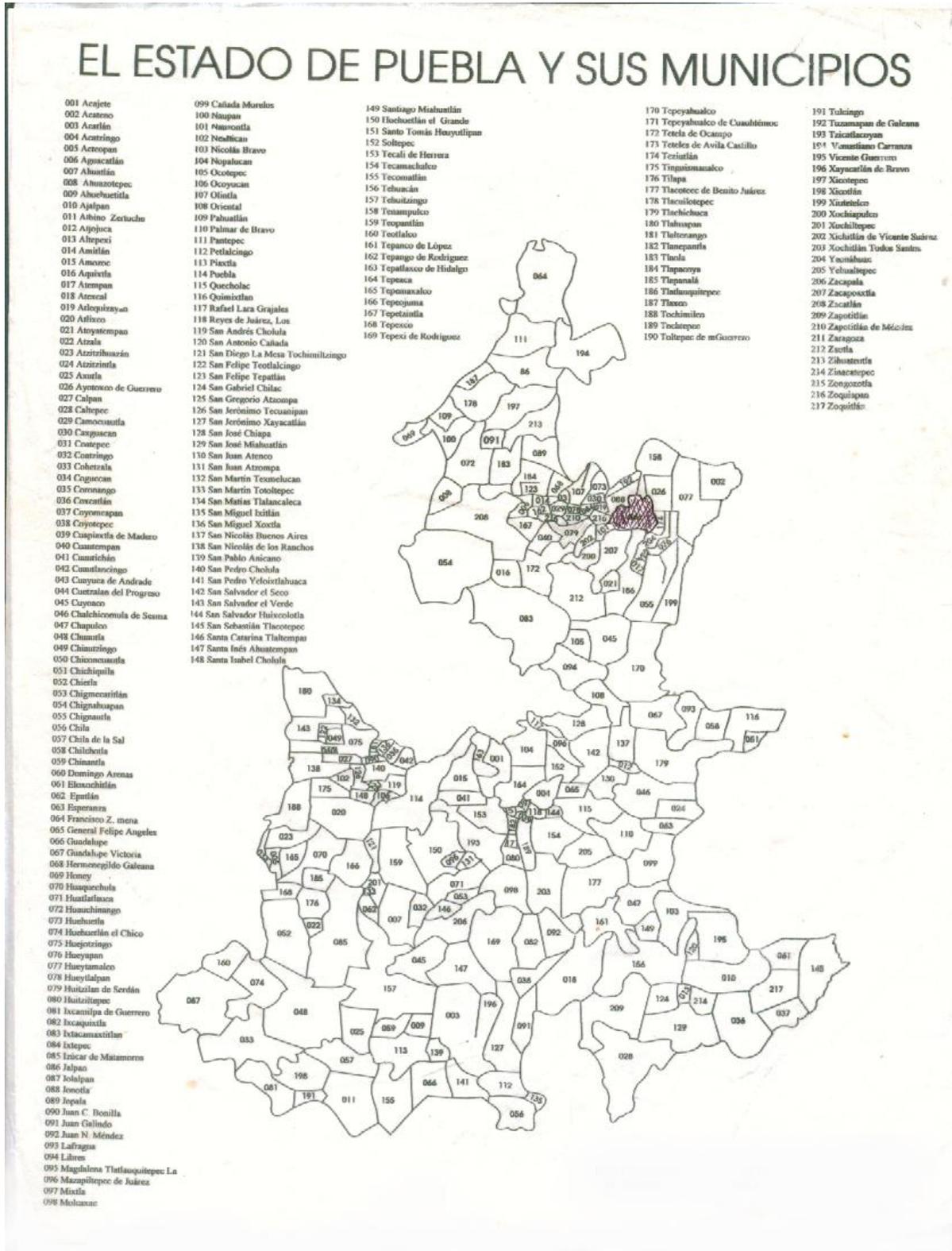
Niandatiñ qutas machonda ndia isanda cuatjö ndidina nñin sinrua. Cuatzö jua'fae'isenle chotaxa' lilon nga cuinda ndanda meni nga cuichoa' to fanimená kjan.

MUNICIPIOS CON GRUPOS ETNICOS EN EL ESTADO DE PUEBLA

Fuente: Dirección de Educación Indígena SEP



ANEXO 2 MAPA UBICACIÓN DE CUETZALAN EN EL ESTADO DE PUEBLA



ANEXO 3
MAPA CUETZALAN



ANEXO 4
ENTREVISTAS

ENTREVISTA A FORMADORES DE DOCENTES

Estimado maestro (a) de la Universidad Pedagógica Nacional, Sub-Unidad Cuetzalan que ha trabajado la Línea Antropológica Lingüística de la LEPEPMI '90, solicito a usted de la manera más atenta y respetuosa su colaboración para dar respuesta a la presente entrevista. Misma que me será de mucha utilidad en un proyecto de investigación que se desarrolla actualmente en maestría, cuyo objetivo principal es conocer el impacto que ha tenido LA LÍNEA ANTROPOLÓGICA LINGÜÍSTICA EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS MAESTROS EGRESADOS DE LA LEPEPMI'90. Se le agradece anticipadamente su participación.

ANTIGÜEDAD EN LA UPN.:_____EN LA LÍNEA:_____

PERFIL ACADÉMICO:_____

¿Cómo ve a sus alumnos en la sesión de la Línea Antropológica; dinámicos, pasivos, interesados en los temas o sin interés alguno?

¿Qué dificultades ha encontrado en el grupo con respecto a su materia y qué aciertos?

¿Cómo recupera la práctica y la teoría?

¿Cómo hace para enganchar lo que se enseña de acuerdo a los contenidos que marca la línea, con la práctica escolar de sus alumnos?

ENTREVISTA APLICADA A LOS ALUMNOS DEL QUINTO SEMESTRE DE LA
LEPEPMI'90

DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Nombre de la Escuela: _____ Nivel: _____

Tipo de organización: _____ Antigüedad en el servicio. _____

Lugar de Adscripción _____

Sexo: _____ Edad: _____ Grado de estudios: _____

Procedencia _____ Lengua Indígena. _____

¿Consideras que la línea Antropológica Lingüística te da elementos suficientes para mejorar el trabajo en el medio indígena?

¿Podrías mencionar los cinco cursos o materias que llevaste en la línea antropológica lingüística?

Menciona por lo menos dos contenidos de cada semestre:

¿Puedes aplicar en tu práctica docente, lo aprendido en esta línea?

Si la respuesta es sí, menciona cómo; si la respuesta es no, menciona por qué: _____

¿De qué manera trabajas lo lingüístico con tu grupo?:

¿De qué manera trabajas lo cultural?

Y ¿de qué manera trabajas lo étnico?

¿Hasta ahora, has aprendido lo que esperabas aprender en esta licenciatura?

¿Qué aprendizajes prácticos, teóricos y metodológicos has obtenido?

¿Puedes aplicar en tu práctica docente lo que has aprendido hasta ahora, en la licenciatura?

¿Si pudieras sugerir contenidos, qué contenidos te gustaría que se incluyeran para estudiarlos en lo que falta de la licenciatura?

¿Cuál línea consideras que te apoya más en la práctica docente, de acuerdo al contexto de los niños que atiendes?:

Hasta ahora, ¿Te sientes satisfecho (a) con lo que has aprendido en esta licenciatura?

¿Qué consideras que debías aprender en la UPN que hasta ahora no has aprendido?

¿Qué es lo que has aprendido en la UPN?:

Podrías mencionar por lo menos 2 contenidos vistos en cada semestre de esta línea_____

ENTREVISTA APLICADA AL PRIMER SEMESTRE DE LA LEPEPMI'90.

DATOS DE IDENTIFICACION

Nombre de la Escuela: _____ Nivel: _____

Tipo de organización: _____ Antigüedad en el servicio: _____

Lugar de Adscripción: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Grado de Estudios. _____

Procedencia: _____ Lengua Indígena. _____

¿Cómo se llama la materia de la línea Antropológica Lingüística? _____

¿Qué contenidos recuerdas de esta materia? _____

¿De todos los contenidos cuales te gustó más trabajar y por qué? _____

Al terminar el primer semestre: Puedes mencionar cuál es la materia que más te gustó y por qué: _____

Cual es la línea que consideras que se enfoca más a educación indígena y por qué: _____

Sabes que diferencia hay entre la LE, 94 y la LEPEPMI'90: _____

ENTREVISTA APLICADA AL PRIMER SEMESTRE DE LA LEPEPMI' 90

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre de la Escuela:

Nivel educativo:

Tipo de organización

Lugar de adscripción:

Sexo:

Edad.

Antigüedad en el servicio:

Grado de estudios:

Procedencia:

Lengua Indígena:

1.- ¿Qué esperas aprender en esta licenciatura?

2.- ¿A qué se debe que decidiste estudiar en la UPN, y no en otra institución?

3.- ¿Qué significa para ti ser maestro?

4.- ¿Cuáles son los conocimientos que debe tener un maestro indígena?

ENTREVISTA APLICADA AL OCTAVO SEMESTRE DE LA LEPEPMI'90

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre de la Escuela:

Nivel educativo:

Tipo de organización:

Lugar de adscripción:

Sexo:

Edad:

Antigüedad en el servicio:

Nivel profesional:

Procedencia:

Lengua Indígena:

1.- ¿Qué esperabas aprender en esta licenciatura?

2.- ¿Qué aprendizajes prácticos, teóricos y metodológicos obtuviste?

3.- ¿De qué te sirve el haber estudiado en la UPN?

4.- ¿Qué dirías de tu paso por la UPN?

ANEXO 5

Entrevista a formadores de docentes

Estimado maestro (a) de la Universidad Pedagógica Nacional, Sub-Unidad Cuetzalan que trabaja la línea antropológica lingüística de la LEPEPMI'90, solicito a usted de una manera atenta su colaboración para dar respuesta a la presente entrevista. Misma que me será de gran utilidad en un proyecto de investigación que se desarrolla actualmente en maestría, cuyo objetivo principal es conocer las prácticas docentes de los alumnos egresado de UPN y su vinculación con la línea antropológica lingüística. Se le agradece su participación.

Antigüedad en la UPN:_____ En la línea:_____

Perfil académico:_____

1.- ¿Cuál es la participación de sus alumnos en la clase?

2- ¿De qué manera recuperan los alumnos sus conocimientos previos sobre cultura, lengua y antropología?

4.- ¿Qué tanto integran los alumnos esos saberes previos a los contenidos de la línea?

ANEXO 6

ENTREVISTA A DOCENTE PREESCOLAR UNITARIA

Centro educativo: Benito Juárez Adscripción. Ayotzinapan, Cuetzalan, Puebla,

1.- ¿QUE ES SER MAESTRO?

R. Pues, para mí, ser maestro es una tarea bastante delicada y que implica mucha responsabilidad, porque los docentes tenemos, como la misión de ser orientadores, facilitadores, para que el niño construya su propio conocimiento y no sólo eso, sino que se realice plenamente como ser humano.

2.- ¿CUALES SON LAS ACCIONES QUE EL MAESTRO REALIZA EN LA INSTITUCION ESCOLAR?

R.- Bueno, en la institución escolar, pues sí, se realiza una variedad de acciones, la principal, considero yo, es la pedagogía, la que nos relaciona directamente con nuestros alumnos y alumnas, en lo que llamamos propiamente el quehacer docente. El quehacer docente es muy amplio porque debemos de tratar de que esa educación que damos a los niños, pues que sea armónica o sea, que propicie un desarrollo integral entonces nuestra actividad, pues debe de ser muy rica para que el niño se desarrolle en todas sus potencialidades, pero, si ha bueno, del quehacer propiamente pedagógico con los niños, pues también está la parte administrativa, la relación con los padres de familia y la comunidad. La relación con el comité de educación y con otras autoridades, no sólo educativas sino también civiles. Que en ocasiones que tienen relación con la escuela, por ejemplo: mejoramiento de instalaciones, etc. Pues, hay que estar en relación con las autoridades o personas, ¿no?

3.- QUE CARACTERIZA AL MAGISTERIO EN RELACION CON OTRAS PROFESIONES?

R Bueno pienso que el magisterio, pues es una actividad que... nos relaciona directamente con personas, directamente y diariamente, porque siempre estamos con nuestros alumnos, incluso cuando un niño falta, uno siente su ausencia, su falta

de ha..., me decía una mamá, dice te extraña el niño, lo que para es que esta enfermo y no vino a clases, pues yo también lo extraño, entonces es una relación como muy humana, muy personal con los alumnos y además, pues no es solamente orientar al niño, guiarlo, facilitarle ese camino a la educación escolar, sino que es la formación también de valores entonces pienso que hace diferencia con otras profesiones.

4.- ¿PODRIA RELATAR ALGUN EVENTO RELEVANTE, EL QUE USTED CONSIDERE SUCEDIDO EN SU ACTIVIDAD DOCENTE?

R Si bueno, he...tengo uno que aunque pase el tiempo no, no se me olvida, se quedo muy grabado en mí. Yo trabajo en educación preescolar pero basado en la filosofía Montessori de María Montessori, lo cual muy acorde al actual programa de educación preescolar implementado en 1992, que es a base de proyectos y áreas de trabajo, he... sobre todo, en las áreas de trabajo, donde el niño tiene una comunicación y acción directa sobre los materiales y como dicen varios ah...he pedagogos, el niño, se realiza a través de su mano. La mano es como dice María Montessori, es el instrumento de la inteligencia, pero lo que yo quería mencionar algo que sucedió es que de acuerdo a esta teoría, bueno he... las, la enseñanza, la preparación de la lecto escritura se hace a través de letras son una tablilla y la grafía se hace por medio de lija o algún otro material, como terciopelo, entonces el niño toca la letra y el niño repite el sonido y así va aprendiendo el sonido de las letras y aparte de esto, pues hay muchos juegos y variaciones y los niños que participaron tenían una expresión de triunfo.

5.- ¿CUALES SON LOS VALORES CENTRALES QUE SE IMPARTEN EN LA ESCUELA?

R. Para mi es muy importante, la escuela para ellos es un ambiente distinto al del hogar y pienso que debe reinar en el aula un ambiente de cordialidad, la armonía, de aceptación del niño, no solamente por parte del docente sino que por parte de sus compañeros, lo que yo trato de hacer es que entre los niños haya mucho cariño.