

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



**SECRETARIA ACADEMICA
COORDINACION DE POSGRADO
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

“La pertinencia de la formación docente para atender a grupos multigrado en contextos con diversidad lingüística”

**Tesis para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta

Itahí Hernández Cruz

Director de Tesis:

Maestro Ernesto Díaz Couder

Mexico,D.F.

Octubre 2015

INDICE

Introducción

CAPITULO I.- La región de estudio y su contexto

- 1.1 La región de estudio
- 1.2 Perfil de los docentes
- 1.3 Situación lingüística en la comunidad y en la escuela.
- 1.4 Características de los grupos multigrado
- 1.5 Los indígenas en la actualidad

CAPITULO II.- Orientaciones teórico metodológicas

2.1 Conceptualización

- 2.1.1 Instituciones formadoras de profesores para el medio indígena
- 2.1.2 La formación de docentes: Breve panorama
- 2.1.3 El papel del bilingüismo
- 2.1.4 La escuelas multigrado: Panorama general

2.2 Recorrido Metodológico

- 2.2.1 Enfoques etnográficos
- 2.2.2 Técnicas de recolección de datos
- 2.2.3 Procedimiento de análisis

CAPITULO III.- Entre lo ideal y lo real

- 3.1 Revisión de los planes de estudio
 - 3.1.1 Plan de estudios de la Licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI).
 - 3.1.2 Plan de estudios de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO).
- 3.2 Creencias y prácticas. Entrevistas y observaciones a docentes
- 3.3 Cuadro comparativo

CAPITULO IV.- La pertinencia de la formación para atender a la población indígena actual.

4.1 Expectativas del plan de estudios

4.2 Expectativas de los maestros (hacia la UPN)

4.3 La atención a los grupos multigrado y los retos que implica.

4.5 El papel del bilingüismo en la escuela y los retos lingüísticos.

Conclusiones

Bibliografía

Introducción

La presente investigación propone estudiar la relación de estudio de la pertinencia de la formación docente para la atención a grupos multigrado en contextos con diversidad lingüística. Entendiendo que cuando hablamos de escuelas multigrado estamos hablando de un tipo de escuela donde el profesor enseña dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase (Vargas, 2003). Se ha construido este objeto porque al egresar de la licenciatura en educación indígena de la UPN ingrese al magisterio en el medio indígena, tuve la oportunidad de desempeñar la función de directora con grupo en una escuela multigrado. Los retos a los que me enfrenté fueron diversos entre ellos: elaborar situaciones didácticas para todos los grados, la ignorancia en el manejo de los planes y programas así como de la Propuesta Educativa Multigrado 2005 (PEM) lo anterior en la cuestión pedagógica y en un segundo momento, pero no menos importante, la cuestión administrativa, a lo anterior se sumo la falta de material didáctico e infraestructura y el poco apoyo por parte de los padres de familia para con sus hijos. Otra situación que se me dificultó fue trabajar la asignatura de lengua indígena pues en ella el objeto de estudio es la lengua originaria de la comunidad, los niños eran monolingües en español y yo también me encontraba en la misma situación, lo que me llevó a no practicar una educación verdaderamente bilingüe

Las aportaciones sobre este tema son pocas¹ y en todo caso no han llegado a los docentes por lo que no se han atendido de la manera más adecuada y ha llevado a que las intervenciones que realizan los asesores técnicos pedagógicos sean muy superficiales y en ocasiones de poca ayuda para el mejoramiento de la práctica docente. Lo ideal es que lo anterior mejorara la profesionalización de los docentes. Entonces podemos decir que la formación de y para los docentes es un aspecto que cobra relevancia en el desempeño de la práctica docente pues en ella se proporcionan elementos teóricos para mejorar la atención a los grupos multigrado.

1 Evia 2008; Weis, 2000, Rodríguez 2007; Bustos; 2010, Suaste 2008; Boix 2011; (Villareal, 2002)

Si bien actualmente el magisterio ha alcanzado mayor nivel de escolaridad, la formación docente para el medio indígena aún tiene limitaciones severas en muchos aspectos. Entre ellos, la pertinencia sociocultural de la formación de los docentes, la atención a grupos multigrado y el tratamiento lingüístico, en los cuales centraré mi atención.

1).- *La pertinencia sociocultural de la formación de los docentes:* En el subsistema de educación indígena los docentes indígenas aún son contratados sólo con estudios de bachillerato y enviados después de un curso de inducción a la docencia de tres meses, a laborar frente a grupo. Posteriormente se inscriben en la licenciatura semiescolarizada de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que cursan en cuatro o más dependiendo del desempeño escolar de cada uno. Anteriormente bastaba tener secundaria terminada para ser contratados como docentes. Ésta podría ser una explicación del porque en el sistema indígena son relativamente pocos los maestros que cuentan con grado de licenciatura.

Por otra parte, su formación no cuenta con pertinencia cultural. Usualmente esto suele entenderse como deficiencias en la inclusión de los conocimientos tradicionales en su formación. Si bien esto puede ser cierto, en este estudio se considera una perspectiva distinta. En efecto, la formación docente no es pertinente culturalmente para atender las poblaciones indígenas, pero no tanto porque no incluya los saberes tradicionales, sino porque está pensada para un tipo de población indígena que ya no existe o que es cada vez menor: los campesinos indígenas que producen para el autoconsumo, que utilizan cotidianamente su lengua tradicional y realizan prácticas sociales y culturales ancestrales. Es decir, es una educación para “indígenas”. Sin embargo, como puede verse más adelante en la breve caracterización de la región de trabajo, el perfil sociocultural de la población indígena ya no corresponde a esa visión. De alguna forma los programas de formación docente se han quedado atados a una visión de lo indígena formulada en lo esencial hacia mediados del siglo XX, pero que ya no corresponde a la situación actual.

Así, los maestros en la educación indígena –al menos en regiones como la que aquí se describe– se les prepara, o se intenta prepararlos, para atender una población en cierta medida existente en la ideología de la SEP pero no en la realidad.

2).- La atención de los grupos multigrados, las ventajas y desventajas que este aspecto presenta en la práctica docente día a día.

Los grupos multigrado son atendidos por un solo docente, mismo que no cuenta con los elementos suficientes para enfrentar los problemas específicos que plantea trabajar simultáneamente con niños de varios grados.

Los docentes que atienden a grupos multigrado han pretendido aplicar diversas metodologías para grupos multigrado. Actualmente la mayoría de ellos utiliza la separación de grados o la división en las planeaciones se hacen por ciclos. Esta situación repercute, por una parte, en el cumplimiento de las actividades planeadas, y por otra, afecta el aprendizaje de los niños ya que el maestro cumple con poco éxito el abordaje de los contenidos pues tiene que atender a diferentes alumnos y actividades. La atención que reciben los niños es insuficiente pues el profesor divide su tiempo disponible entre los diferentes grados que atiende (lo cual puede ser desde el primero hasta el sexto), de modo que cuando atiende a unos descuida en cierta medida a los demás. La mayoría de las ocasiones la formación del docente no es la más adecuada para afrontar el reto educativo de atender la modalidad de grupos multigrado, además en los centros educativos se carece de materiales que apoyen el trabajo para y con los niños; a lo anterior podemos sumar las precarias condiciones de infraestructura de las escuelas tan frecuentes en el medio rural.

Lo que vemos, en los hechos, es la reproducción del modelo unigrado, solo que se trabaja con varios al mismo tiempo, de ahí que el tiempo de atención a los niños resulte insuficiente con mucha frecuencia.

3).- *El problema de la diversidad lingüística en niños y docentes del contexto indígena.* Como es bien conocido, actualmente gran parte de las lenguas indígenas atraviesan un proceso de desplazamiento lingüístico debido a la

influencia del español y en ocasiones del inglés. Cuando hay comunicación dentro del ámbito familiar o con la sociedad la lengua con “mayor prestigio” sale a relucir mientras la lengua originaria pierde terreno por lo que parece estar de manera gradual y sutil, en proceso de desaparición. En nuestra región de estudio el español se privilegia entre niños, jóvenes y adultos mientras entre los abuelos el mixteco todavía se utiliza entre ellos.

El bilingüismo que en teoría es uno de los principales objetivos del Subsistema de Educación Indígena y las escuelas pertenecientes al mismo no es atendido como tal por parte de los docentes pues esta situación ha cambiado a largo del tiempo. En la actualidad en nuestra región de estudio en ninguna escuela los niños son monolingües en mixteco, en una escuela los niños son bilingües en mixteco-español, en otras escuelas los niños son monolingües en español, así que cuando se atiende la asignatura de Lengua indígena la atención (cuando se da) suele ir encaminada al rescate o revitalización de la lengua indígena.

Ante la situación descrita anteriormente surgen las siguientes interrogantes, *¿Qué habilidades debe aprender el profesor para atender a grupos multigrado?; ¿Qué tan adecuada es la formación profesional de los docentes para atender a grupos multigrado?; ¿La formación profesional responde a las verdaderas necesidades educativas de cada contexto educativo?; ¿Los profesores están preparados para atender grupos multigrados en contextos con diversidad lingüística? y de manera más general, ¿La formación docente para el medio indígena es sensible a las particularidades socioculturales de las comunidades indígenas actuales? ¿Cuál es la atención a los diferentes grados de monolingüismo en español y bilingüismo en español y mixteco en los niños?*

Estas son algunas interrogantes que me propongo tratar de responder a lo largo del presente estudio.

CAPITULO I.- Características del contexto y los actores

La región de estudio

Oaxaca es un estado que se compone de ocho regiones: La región de la Cañada, La región Costa, el Istmo, La región del Papaloapan, La sierra norte, La sierra Sur, La región de Valles Centrales y la región de la Mixteca. La división de cada una de las regiones en el estado de Oaxaca es como a continuación se muestra en el mapa.



La región mixteca cuenta con una población total de 465,99 habitantes de los cuales 160.335 son hablantes de la lengua mixteca². En la región de la mixteca encontramos ubicado al distrito de Asunción Nochixtlán y dentro de este se encuentra el municipio de Santiago Tilantongo.



² <http://www.eumed.net/cursecon/libreria/2004/mebb2/8.htm>

El municipio está conformado por las siguientes localidades: El Carmen, Montenegro, Galeana, La labor, Llano de Avispas, El socorro, El Progreso, La Flores, San Martin de las Palmas, Narciso Mendoza, San Isidro, Guadalupe Hidalgo, San Antonio, San José Tres Lagunas, Buenavista, La Providencia, Ignacio Zaragoza, Laguna Grande, en las dos últimas localidades se encuentran ubicadas las escuelas primarias unitarias de educación Indígena en las que se centra nuestro objeto de estudio. Otra escuela que está considerada dentro de la investigación se encuentra ubicada en la localidad de Los Laureles, que pertenece al Municipio de San Juan Diuxi.

En el año 2005 el total de habitantes de Santiago Tilantongo era de 3.348 personas, la población hablante de una lengua indígena de 5 años y más correspondía a un total de 1.487 hablantes de los cuales 669 eran hombres y 817 eran mujeres. Sin embargo para el año 2010 el total de habitantes se redujo a 3.210 habitantes y el número total de hablantes de una lengua indígena fue de 1458 sin especificar cuantos corresponden a mujeres y hombres. Por otra parte las localidades que integran el municipio de Santiago Tilantongo tienen una población que va desde 23 habitantes hasta 350 habitantes. En las localidades podemos encontrar escuelas de Educación Preescolar y Educación Primaria perteneciente al nivel de Educación Indígena, Primarias unitarias que pertenecen al sistema General o escuelas que pertenecen a CONAFE, así como escuelas telesecundarias y bachillerato, la existencia de las escuelas depende mucho de la población con la que cuente cada localidad.

El municipio de San Juan Diuxi es un municipio que pertenece al distrito de Asunción Nochixtlán. De acuerdo con los datos presentados por el INEGI, la población total del municipio para el 2010 era de 1280 habitantes de los 1.280 habitantes, 642 son mujeres y 638 son hombres.

Por otra parte y de acuerdo al diagnóstico realizado por Alma Elodia Cruz Cruz (transparencia.finanzasoxaca.gob.mx/.../mixteca/195_san_juan_diuxi, 2013) en el periodo 2008-2010 en el municipio de San Juan Diuxi deja ver que de un total de 1570 habitantes, 128 hablan español únicamente, 69 hablan solo mixteco y 1373 son hablantes de español y mixteco. En cambio para la localidad de los Laureles Diuxi de un total de 80 habitantes, 10 hablan mixteco y 70 hablan mixteco y español.

Perfil de los docentes

En el nivel³ de Educación Indígena de nuestra región de estudio encontramos básicamente dos perfiles de ingreso: con bachillerato terminado (con o sin formación docente posterior en servicio) o con licenciatura de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

- a) *Docentes que ingresaron con bachillerato terminado y posteriormente ingresaron a la Universidad Pedagógica Nacional o docentes egresados de bachillerato que recibieron un curso de inducción a la docencia.*

Desde antaño las exigencias del medio rural llevaron a capacitar a los promotores bilingües considerando esto como alternativa lo que llevaría a solventar las necesidades inmediatas para el servicio de preescolar y de primaria; y posteriormente de educación inicial. En un principio se reclutó gente egresada del nivel primaria y secundaria pero que tuviera dominio oral de la lengua indígena, además del español, como consecuencia hubo docentes que se jubilaron teniendo como formación educación primaria y secundaria. Posteriormente al reclutamiento de docentes con educación primaria y secundaria a partir de 1990 se exigió un nivel académico de bachillerato, el objetivo fue mejorar la calidad educativa.

Los docentes con bachillerato terminado, -algunos, no todos- que ingresan al servicio educativo lo hacen a través de la “herencia” de plazas, por parte de sus

3 El termino Nivel hace referencia a cada uno de los sistemas educativos que existen en Oaxaca, por ejemplo Nivel de Educación Indígena, Nivel de Primarias Generales y Nivel de Telesecundarias.

padres. Otros más son propuestos por la zona escolar para ocupar claves de lo que denominan como banco de plazas. En ambos casos no asisten a ningún curso, de tal forma que al enfrentarse a un grupo escolar son evidentes las dificultades de elementos tanto teóricos como prácticos, por lo tanto, los lleva a reproducir la docencia como la ejercían los profesores cuando ellos eran alumnos.

El ingreso al nivel de educación indígena primeramente se da por un contrato, denominado motivo 20, el cual tiene una duración de un ciclo escolar. Si los docentes cuentan con estudios de Licenciatura pueden aspirar a obtener la plaza, considerada motivo 95, si no es así ingresan a la UPN y se les asigna motivo 95 una vez que hayan culminado el 5º semestre o en su defecto cuando hayan culminado totalmente sus estudios. Las claves asignadas para educación primaria son 87 y 85 la primera promotores bilingües, y la segunda maestros bilingües.

Para la impartición del curso de inducción a la docencia, primeramente se desarrolla un taller en el que se les proporcionan elementos teóricos metodológicos a los capacitadores para después reproducir dicho curso a los aspirantes. La capacitación de los aspirantes se lleva a cabo en distintas sedes distribuidas en las regiones indígenas del estado.

Los denominados cursos de inducción son una alternativa para proporcionar elementos a los docentes antes de enfrentarse a un grupo escolar, sin embargo hasta ahora no se ha sabido que se haya hecho un proceso de evaluación ni seguimiento del mismo, que permitan conocer el alcance real del curso así como de los logros alcanzados por los promotores dentro y fuera del aula.

La sede de la Universidad Pedagógica Nacional se encuentra ubicada en la ciudad de Oaxaca, esta cuenta con subsedes en los distritos de Huajuapán de León, Tlaxiaco, Huautla de Jiménez, Santiago Jamiltepec, San Juan Cacahuatpec y San Pedro Pochutla esto con la finalidad de permitir el acceso a los aspirantes. El proceso formativo en esta institución se centran en la reflexión sobre la práctica docente realizada día con día misma en la que se problematiza e identifican distintos elementos que inciden en la labor docente. Durante la reflexión los temas que se señalan dentro del salón de clases en la UPN son el

monolingüismo de los niños indígenas, la desnutrición infantil, la migración, el analfabetismo en los padres lo que lleva a justificar que los niños no cumplen con la tarea y por último la descontextualización de los planes y programas. La reflexión sobre la práctica cobra fuerza como principal en los procesos de formación, dirigidos al mejoramiento del trabajo docente en el aula.

El ingreso de los docentes al nivel de educación indígena ha tenido diferentes motivaciones principalmente encontramos que dicha profesión genera un sueldo seguro, lo que en nuestro ámbito de estudio es una situación deseable porque la situación social y económica es inestable.

b) *Docentes egresados de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca (ENBIO)*

Existe un perfil distinto al que se comentó anteriormente, que corresponde a los egresados de la Escuela Normal Intercultural Bilingüe, en el que se reciben a jóvenes egresados de bachillerato que tengan la intención de formarse como docentes para atender a población indígena específicamente. Algo que caracteriza a estos jóvenes es el dominio de la lengua indígena en su totalidad, para que esto se cumpla es un requisito indispensable se hablante de alguna lengua indígena existente en el estado de Oaxaca, para que al culminar sus estudios los futuros docentes puedan ser enviados a la región lingüística que les corresponda.

A diferencia de los docentes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, los profesores de la Normal Bilingüe son llevados observar y a realizar prácticas en escuelas de organización completa, la mayoría de ellas está ubicadas en las cabeceras municipales o en agencia con población indígena. La formación de los docentes en este caso supone el dominio de la teoría y ponerla en práctica en un determinado contexto.

La práctica educativa que considera el ambiente de aprendizaje estará sujeta por acciones cuya intenciones y logros están encaminadas para transformar o perfeccionar aprendizajes en los alumnos, por ello cada docente se ve en la necesidad de revisar sus acciones, sus prescripciones muy particulares y

reflexionar sobre ellos, así mismo importa revisar también las acciones que proponen los programas para que sean comparados y se puedan transformar.

Situación lingüística de la comunidad y de la escuela

En términos generales, las escuelas de educación indígena se distinguen de las escuelas de educación general por considerar el contexto del niño así como la lengua originaria. Los tiempos han ido cambiando y las políticas educativas y lingüísticas que se establecieron al surgir educación indígena ya no son acordes al contexto educativo actual. Tal es el caso de la población escolar en la que centraré el estudio.

En el transcurso de las últimas tres o cuatro décadas la lengua indígena ha venido siendo desplazada debido principalmente a las condiciones económicas y sociales que hicieron del uso del español una necesidad cada vez mayor y debido en parte también a que anteriormente los docentes centraban su atención en castellanizar para que la población escolar pudiera ser integrada a la sociedad nacional sin ningún problema. Las diferentes generaciones perdieron el interés por enseñar o aprender la lengua indígena según fuera el caso. Lo cierto es que actualmente la situación en el campo educativo es muy diversa pero siempre con una fuerte presencia del español. Encontramos que los niños son mayoritariamente monolingües en español, no hablan mixteco, ni lo comprenden, únicamente tienen dominio de algunas palabras, otros tienen dominio del español y el mixteco.

Los docentes por su parte en su mayoría son monolingües en español, y otros tienen algún grado de dominio de mixteco. Al ingresar al servicio de la docencia un requisito para acceder a él es ser hablante de una lengua indígena según su lugar de adscripción escolar. Para su contratación y también para cumplir cuestiones administrativas un requisito para avalar lo anterior es una constancia de bilingüismo que es extendida por la zona escolar o la jefatura de zonas. Para ello la mesa de bilingüismo de la jefatura realiza un examen y según los resultados arrojados se les asigna un porcentaje, en otras ocasiones en la constancia se asigna un 80 % que es el porcentaje con el que el candidato a docente puede ingresar aunque sin evidencia de que se haya aplicado algún examen.

Para las escuelas de educación primaria que pertenecen al nivel de educación indígena encontramos que existe la asignatura denominada “lengua indígena”. Si se considera como una asignatura se supone que los contenidos trabajados dentro de ella también tienen que ser evaluados como en las demás asignaturas, sin embargo como ya se planteaba anteriormente, si los docentes y niños no tienen un grado de bilingüismo no es posible llevar a cabo tal evaluación.

La boleta es un documento importante, ya que una vez asignada la calificación de la asignatura de educación indígena, se avala que el alumno tiene dominio de las cuatro habilidades que son comprender, hablar, leer, escribir. Sin embargo no es claro en qué criterios de evaluación se basa el docente para someter a una evaluación al alumno sobre algo en lo que ambos actores no tiene conocimiento o dominio ni parcial ni total. Esto es una muestra de la incongruencia entre la población indígena que se cree atender y la que se realmente se atiende.

La SEP por su parte en conjunto con la DGEI se encargó de publicar libros de lectura en lengua indígena para los tres ciclos que conforman la educación primaria, además de un libro de Literatura en lengua indígena para las tres regiones que conforman la mixteca (Mixteca Alta, Mixteca Baja y Mixteca de la Costa). Sin embargo los docentes generalmente no utilizan los libros de texto, algunos de ellos porque no son hablantes de la lengua y los otros se justifican diciendo que los libros no corresponden a la variante lingüística que se habla en la localidad. A pesar de que los libros corresponden a cada una de las regiones la variación lingüística entre los pueblos de una misma región existe y es significativa para los hablantes.

Cuando se trata el mixteco en el salón de clases se hace por medio de campos semánticos según el tema abordado en la planeación, las asignaturas que se facilitan para realizar lo anterior son español, matemáticas, ciencias naturales, geografía e historia. Otra forma de retomar el mixteco es de manera memorística, pues los niños tienen que aprender de memoria reseñas, cuentos o diálogos para eventos pedagógicos y culturales en los que uno de los requisitos principales es la explicación de actividades o contenidos escolares en mixteco.

Por otro lado, en los planes y programas no se marcan actividades ni objetivos específicos para trabajar la lengua indígena, se deja a consideración de cada docente. Otro aspecto que es importante mencionar es que en las escuelas en la que se retoma la lengua indígena al concluir la primaria e ingresar a educación secundaria hay un rompimiento total porque ni en ese nivel educativo ni en los siguientes es retomada la lengua indígena.

Características de los grupos multigrado

En nuestros tiempos las necesidades educativas responden a distintos factores pero sobre todo económicos. Este factor ha llevado a que la mayoría de la población indígena ubicada generalmente a distancias lejanas de zonas urbanas con poco acceso a la mayoría de los servicios básicos que se vean obligados a emigrar en busca de mejores condiciones de vida. Lo anterior es uno de los principales motivos por los cuales las poblaciones queden con pocos habitantes y en consecuencia las instituciones educativas sufren la falta de población escolar.

Las escuelas multigrado están insertas en un contexto rural marcadas por condiciones socioeconómicas precarias principalmente. En su mayoría este tipo de escuelas son reparadas por gente de la misma comunidad además, la escuela no es sólo el lugar donde se imparten las clases sino que también se convierte en el lugar donde se realizan diversas actividades como la fiesta de la comunidad, actividades deportivas y de convivencia así como reuniones de diversa índole.

La clase multigrado es un ambiente exigente para el maestro, cuanto mayor sea la diversidad de los estudiantes tanto mayor es la necesidad de una planeación y una organización minuciosa. La enseñanza tradicional que trata al grupo como un grupo homogéneo no son muy funcionales tales actividades como copiar lecturas, copiar del pizarrón, memorizar textos, recitación, no es muy productivo ni significativo.

Dentro de este ambiente es necesaria una enseñanza personalizada integrada a trabajo de grupo, en la que el docente trata de promover el aprendizaje cooperativo entre los niños, esto con el objetivo que se promueva la autonomía y

la independencia de los niños en el proceso de aprendizaje, durante el transcurso del ciclo escolar el docente que permanece más de un ciclo escolar puede darse cuenta de las habilidades de los niños y como consecuencia puede impartirle una enseñanza individualizada.

Una de las dificultades de los grupos multigrados de nuestra región de estudio es que el tiempo de clases es reducido debido a las distintas funciones que cumple el docente, así también la falta de estrategias y recursos educativos impide un buen aprovechamiento por parte del alumno, a esto se suma la falta de apoyo de los padres de familia, es decir, cuando los niños tienen tareas o actividades extracurriculares el apoyo que reciben de sus papás es mínimo, en ocasiones esto se debe a las labores que atienden en el campo como la siembra, la limpia y la pisca de la milpa, la atención de animales o el hecho de trabajar con otras personas como mozos, el retorno es agotador y a pesar de una jornada laboral de varias horas regresan a casa para atender otras actividades pendientes, por otro lado el apoyo de los tutores no es el que se quisiera pues algunos de los niños están a cargo de sus abuelos y cuando se les pide ayuda para tareas – sobre todo en primer y segundo grado – se compromete hacer todo lo posible sin embargo dejan claro que no saben leer. De la misma forma, el nivel de exigencia para abordar los contenidos de los planes y programas por parte de los supervisores, asesores técnico pedagógicos, jefe de zonas, y los jefes inmediatos de estos, es igual al de una escuela de organización completa, sin contemplar lo distinto que es atender a seis grados en comparación con dar atención a uno solo.

Es importante considerar que no todo son inconvenientes, la parte positiva de las escuelas en las que se centra nuestro estudio es que en ellas se desarrolla el trabajo colectivo en los niños y también se favorece la autonomía de los mismos para realizar distintas actividades dentro y fuera del salón de clase.

Además la tarea del docente dentro del salón de clases es equilibrar el tiempo para la atención a este tipo de grupos, para ello tiene que realizar con anterioridad una planeación en la cual se contemplen actividades pertinentes para los tres ciclos que conforman el grupo. La planeación en estos casos se realiza por

asignatura para relacionar los temas en los distintos ciclos y no se atiende a un ciclo más que a otro. Los ciclos están conformados de la siguiente manera: primer ciclo: primer y segundo grado. Segundo ciclo: tercer y cuarto grado, tercer ciclo: quinto y sexto grado. Para la evaluación los diversos instrumentos utilizados son: exámenes, cuadernos, exposiciones, carpetas, participaciones y tareas.

Al recibir un grupo multigrado la principal dificultad que se presenta es la de diseñar situaciones didácticas. En primer lugar los contenidos de las distintas asignaturas de cada uno de los ciclos tienen distintos grados de dificultad para su enseñanza. Por otra parte los alumnos que inician el primer grado no saben leer y escribir, así que, si no cuentan con estas habilidades no se pueden introducir otros contenidos, por tal motivo requieren de más atención por parte del docente.

Además el hecho de que el docente cumpla distintas funciones: como director y administrativo dentro de la escuela y gestor para mejorar condiciones de infraestructura en la institución educativa lleva a disminuir el tiempo que marca el calendario escolar y esto no permite abordar los contenidos en un 100 %, a lo anterior se agrega la asistencia a reuniones oficiales y sindicales, asistencia a reuniones administrativas, y en lo que corresponde al inicio, mediados y finales del ciclo escolar la entrega de diversa documentación.

En las zonas escolares existen Asesores Técnico Pedagógicos, la función que cumplen estos actores es la de proporcionar apoyo a los docentes de educación primaria que presenten dudas o dificultades en la atención de sus grupos. Los ejes en los que se centra esta atención generalmente son proporcionar elementos para realizar una situación didáctica acorde al grupo, sugerir actividades para el mejoramiento y aprovechamiento de los recursos didácticos que hay en el contexto, trabajar la lengua indígena en el salón de clases. Las situaciones descritas anteriormente se presentan tanto en los docentes que ingresan a la docencia con bachillerato terminado como en los profesores que ingresan con Licenciatura terminada.

Por último los niños que conforman los grupos multigrado desempeñan otras actividades aparte de asistir a la escuela, entre ellas encontramos labores

domésticas y agrícolas. Su tiempo queda dividido, por la mañana asisten a la escuela y por la tarde realizan labores como limpiar la casa, cocinar, atender a hermanos o hermanas menores, buscar agua y labores agrícolas. En la práctica que realiza el docente día a día desde el inicio del ciclo escolar hasta finalizar el mismo, parece muy desalentador por las situaciones dadas en dicho proceso.

Los indígenas en la actualidad

Los pueblos indígenas actuales dejan entrever que ya no es el tipo de población que prevalecía hasta la primera mitad del siglo XX, vinculada durante la mayor parte de vida a su comunidad de nacimiento y regida por el orden social propio de su comunidad, lo cual incluía el habla local. Las instituciones nacionales tenían poca influencia y su idioma también. Ya no es así.

La población indígena ha empezado a cambiar, se han adaptado a contextos en los que un determinado momento se sintieron ajenos, ha entrado en el fenómeno de globalización, ahora parecen tener más capacidad de consumo, su población ha cambiado paulatinamente, de campesinos totalmente a comerciantes, empleados de instituciones, jóvenes con alguna profesión y hablantes mayormente de español, porque sus aspiraciones económicas sociales y educativas parecieran ir encaminadas de ese modo. Anteriormente la mayoría de este tipo de población se encontraban en campos agrícolas, esto ha cambiado poco a poco con la migración a las grandes urbes, en la que cada vez es más notorio la existencias de población indígena migrante. Sin embargo las zonas en las que habitan las sociedades indígenas han carecido y aún siguen careciendo de inversión económica y falta de empleos que permitan tener una comunidad económicamente activa, lo que se justificaría por el hecho de encontrar población indígena no solo en los diversos estados de la republica sino también en países extranjeros, principalmente Estados Unidos. En relación a la población “mestiza” la migración parece ser un factor común al interior de las comunidades indígenas pues en varias generaciones se presentan este fenómeno de manera muy natural.

Las principales características que en la comunidad indígena son la lengua, las costumbres, tradiciones, las formas de gobierno y las formas de trabajo sobren

todo el trabajo colectivo como el tequio o la *gueza*. Algo que caracteriza a la población indígena es el hecho de que han tenido una forma muy particular de gobierno, actualmente siguen practicando y rigiéndose por un sistema propio de gobierno que ha sido denominado como usos y costumbres. La persistencia de conservar esta práctica no se debe al hecho de querer estar aislados de la población nacional más bien está ligado al hecho de no obedecer a intereses particulares, si no a interés colectivos para beneficiar a la población en general. Actividades como las fiestas y tradiciones de los pueblos son organizados por autoridades que se encuentran ocupando cada uno de los cargos respectivamente (Presidente, Tesorero, secretario, etc.), la participación en fiestas de manera directa es de la gente que se encuentra viviendo en la comunidad, esto se da mediante tequios y aportaciones económicas, por su parte los que se encuentran fuera de la comunidad tienen una participación indirecta con el financiamiento de las actividades comunitarias como por ejemplo las fiestas religiosas, muchos de ellos regresan a las comunidades en fechas importantes y después vuelven a su lugar de trabajo.

A todo lo anterior se suma el hecho de que en nuestros días muchas de las comunidades indígenas conservan una indumentaria propia, años atrás la población en la que centramos nuestra atención vestía con indumentaria muy propia que caracterizaba la región; las mujeres usaban falda larga en diferentes colores, blusa bordada y rebozo negro; los hombres pantalón y camisa de manta con sombrero. Con el paso de los años esta situación se ha ido modificando, ahora podemos observar que solo algunas personas de la tercera edad conservan estos rasgos, la mayoría de la población viste con ropa comercial o que está de moda.

Por otra parte en el ámbito educativo la sociedad indígena se caracterizó por un hecho muy peculiar, la educación. Cada pueblo educaba a sus niños y jóvenes de acuerdo a sus normas, los niños y jóvenes estudiaban según la condición social y las niñas recibían la educación de la madre y la abuela.

En la actualidad en las comunidades rurales encontramos escuela de educación bilingüe o del sistema general, el material que en ellas se utilizan (libros de texto, planes y programas, mobiliario) son entregados gratuitamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en algunos casos si la comunidad lo requiere se construyen internados para niñas o niños con el objetivo de que los niños no recorran largas distancias de su casa y la escuela. También existen albergues escolares, que están bajo el mando de la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI) que pertenecen al nivel de educación indígena, existen las escuelas rurales de CONAFE que son atendidas por jóvenes que por falta de recursos no pueden continuar con su educación profesional, por lo tanto, prestan su servicio para dar clases en la comunidades indígenas de difícil acceso en educación preescolar y primaria por dos años o más para posteriormente obtener un apoyo o beca y poder continuar con sus estudios.

Los niños indígenas en la actualidad prefieren hablar español- algunos, no todos, esto depende del contexto- por la oportunidad que esto representa. Cuando los niños hablantes del mixteco se trasladan a lugares más urbanizados la lengua mixteca pasa a un segundo plano y se comunican con sus padres y con las demás personas en español. En el ámbito educativo el uso del mixteco no se utiliza, sobre todo si cursan la secundaria o el bachillerato, pues en estas escuelas ya no existen la continuidad del uso de la lengua como asignatura.

Por su parte los adultos al salir de su comunidad prefieren omitir la lengua indígena, primero porque esto les cierra el acceso a las oportunidades laborales o por el simple hecho de no ser discriminados. Los niños por su parte no evidencian el dominio de la lengua indígena –si es que la tienen– porque en escuelas de las grandes urbes han sufrido discriminación, o si son monolingües en educación indígenas no solo sufren de discriminación si no también se les cataloga como niños con problemas de aprendizaje por lo tanto son integrados a grupos de educación especial o de lento aprendizaje por la dificultad del dominio del español.

Aunque no podemos generalizar en el ámbito educativo la pérdida de la lengua es aceptada por muchos de los padres de familia, la razón es evitar que sus hijos

sean rechazados por la población no indígena. La consecuencia es que principalmente los niños y jóvenes han perdido su habla materna para incorporarse rápidamente a estereotipos de vida que surgen de la imitación y de programas de televisión.

Algunas de las características que se describieron anteriormente corresponden a la forma en la que vivieron las sociedades indígenas, otras más hacen referencia a la situación actual en las que se encuentran.

Finalmente investigaciones emitidas por el INEGI han arrojado que aunque las condiciones actuales de las comunidades indígenas ha cambiado muchas de ellas se encuentra con elevados índices de marginación que se reflejan en servicios básicos como salud y educación. La educación es una necesidad prioritaria que debe brindar el estado, sin embargo, en el ámbito indígena, la atención a este problema es insuficiente e inadecuada, en términos de infraestructura y material didáctico, pero también la formación de docentes para atender la población con determinadas características.

Los docentes que actualmente integran el magisterio oaxaqueño en el nivel de Educación Indígena son originarios de las comunidades de las ocho regiones con que cuenta dicho estado, han vivido en sus comunidades de origen hasta concluir la educación primaria con fuertes sacrificios familiares pero sobre todo económicos; su educación media y media superior la cursaron en espacios urbanos o semiurbanos, según sus posibilidades económicas. Su ingreso al magisterio representó una alternativa que de hecho es una oportunidad laboral altamente codiciada en Oaxaca, en la medida en que ofrece seguridad económica y laboral así como las posibilidades de permanecer cerca de la familia. Es por ello que la intención de reclutar gente que pertenezca a las comunidades y con el conocimiento de la población, es que al desempeñar su labor docente la atención a las comunidades indígenas sea la más oportuna.

Con lo anterior podemos argumentar que la formación tiene que ser pertinente a las condiciones anteriormente descritas. A pesar de ser una población campesina, que su vida gira en torno a las labores del campo mayormente las condiciones

sobre todo lingüísticas no parecen ser tomadas en cuenta en el reclutamiento de docentes pues el campo real no se muestra así. Un ejemplo claro de esto es que la mayor parte de los docentes de preescolar y primaria indígena no son hablantes de la lengua indígena.

El imaginario indígena

Según los datos del INEGI la pertenencia étnica de la población de 3 años y más es de 15.7 millones de personas que se consideran indígenas, 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 9.1 millones no hablan lengua indígena, 400 mil de los hablantes de lengua indígena no se consideran indígenas.

Por su parte Cortés (2006) presenta una clasificación de cuatro tipos de indígenas, a continuación se describe cada una de ellas.

1. El primer tipo de indígena descende de una cultura que conserva usos y costumbres y es hablante de una lengua.
2. Otro tipo de indígena es aquel que se auto adscribe, es decir, se siente indígena, pero que no nace de una cultura, sino que la empieza a vivir. En muchos casos este tipo de indígenas son aceptados en las comunidades siempre y cuando cumpla con cargos y cooperaciones.
3. El tercero es aquél que descende de padres indígenas hablantes de una lengua indígena, pero él ya no habla la lengua, pero sí conserva sus costumbres y las practica.
4. Por último el indígena número cuatro, es aquél que descende de padres que hablan una lengua indígena, que practican su cultura, pero este indígena reniega de ser indígena.

Para referirse a comunidades indígenas o a personas indígenas las diferencias siempre se consideran valorativamente, otorgando a los indígenas una categoría inferior a la de otros integrantes de la nación; y al hablar de diferencias hablamos de desigualdad económica, política, social e incluso educativa. Además cuando se nombra grupos indígenas o se hace referencia al termino de indígena, se le asocia a las artesanías, o a una forma de vestir muy particular inclusive se piensa

que los personas que pertenecen a estos grupos son bilingües, aunque no siempre es así.

Las características indígenas que sobreviven son variadas y cambiantes sin que ello signifique una renunciación a su identidad. La cosmovisión indígena y las prácticas comunitarias pueden dar cuenta de la manera en que la vida cotidiana refleja sus raíces en los pueblos originarios. Por cosmovisión puede entenderse el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que el individuo o un grupo social, en un momento histórico, pretende aprender el universo (Medina, 2007).

Por su parte el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación (COPRED), siguiendo a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, define a los pueblos indígenas como aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, siendo la conciencia de la identidad indígena el criterio fundamental para determinarlos como tales, es decir, que se auto adscriben.

Los pueblos originarios tienen una serie de rasgos particulares –como lenguaje, usos, costumbres y tradiciones, entre otros- que han sido olvidados por el Estado mexicano, y que a su vez generan necesidades y derechos diferenciados al resto de la población. Sufren de pobreza y marginación que se traducen en rezago educativo, desempleo y problemas de salud; sus zonas son explotadas, y no existen programas de gobierno que logren ayudar a superar sus problemáticas específicas⁴.

Por su parte la constitución política en el Artículo 2º considera que los pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas, como ya se mencionó líneas arriba.

⁴Disponible

en: http://www.copred.df.gob.mx/wb/copred/pueblos_indigenas_y_originarios_y_sus_integrantes

Parece ser que se ha creado una imagen errónea de las comunidades indígenas, se han quedado con el imaginario “superficial” de ellas, es decir, solo se han centrado en el habla, la indumentaria, la música y otras manifestaciones “culturales”. Sin embargo va más allá de todo eso, el sentido de pertenencia y de identidad con el que identifican los integrantes de dicha comunidad. La forma en la que se percibe a las poblaciones indígenas desde antaño hasta la actualidad parecen no diferir mucho conservan la línea del paternalismo por considerarlas con una capacidad menor a la población mayoritaria lo que en consecuencia no les permite acceder a los servicios de distinta índole además de pensar que los indígenas necesitan programas de apoyo para el campo y para mujeres.

Para el ámbito educativo, educación indígena siempre se ha referido a aquello que se considera que la población escolar indígena debe saber, educación indígena supone una apreciación tanto de su cultura como la apreciación de culturas externas. La educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose valores que no forman parte de su cultura y que van en beneficio de la nación. Los valores y creencias propias simplemente se anulan o se devalúan o en el mejor de los casos son utilizados como puente para lograr objetivos de homogenización.

Cuando se propone la educación desde el punto de vista de los grupos originarios, lo que proponen no dista mucho de aquello que se ha trazado para ellos desde la cultura dominante, o se coloca incluso por debajo de las expectativas de los diseñadores o de las propuestas ya hechas por el estado. Se ha luchado por una educación igual a la del grupo mayoritario, pero en realidad se ha logrado que esta sea de menor calidad pues la mayoría de las veces esta no se relaciona en absoluto con su contexto.

La situación de los indígenas se ha modificado mínimamente, pues muchos integrantes de los pueblos originarios ya no “cumplen” con los requisitos anteriormente enumerados lo que indica que el hecho de ser indígena no solo es ser hablante o vestir con indumentaria específica. Actualmente muchos de los que pertenecemos a un grupo étnico ya no dominamos la lengua originaria, ni vestimos

indumentaria propia, pero no por eso se pierde el sentido de pertenencia, lo que significa que la identidad está constituida por otros factores además de los atributos objetivos de la cultura.

La población no indígena no ha cambiado su percepción hacia los indígenas, puede pensarse que la idea de sujeto o grupo indígena va cambiando de acuerdo al tiempo y las situaciones socioeconómicas del país, sin embargo las características de lo que se concibe como indígena son o siguen siendo hablar una lengua originaria, vestir de acuerdo al grupo étnico al que se pertenece, vivir en un territorio determinado, situación económica y educativa precaria, casi siempre son considerados una minoría y como un grupo marginado.

Como ya se mencionó anteriormente la población indígena ha cambiado en varios aspectos. En la región de estudio, los que más sobresalen son el desplazamiento de la lengua originaria, la pérdida de la indumentaria y mínimamente las costumbres y tradiciones así como la organización gubernamental.

A mi parecer es una idea equivocada considerar a un individuo indígena atribuyéndole características como la lengua, la indumentaria o que sean provenientes de provincia. Esta idea de indígena va más allá de todo eso, podrían tener características además de las ya mencionadas, que tengan que ver con prácticas realizadas día con día, como la organización política y la forma de elegir a sus representantes, la organización de trabajo individual y colectiva al interior de la comunidad para sacar adelante actividades religiosas, educativas y para el bienestar de la comunidad y la forma de percibir el mundo a diferencia de la población no indígena.

CAPITULO II.- Orientaciones teórico metodológicas

Hablar de la formación de los docentes, es un tema sobre él que se ha discutido, pero sobre él cual no se tiene mucha certeza en cuanto a los caminos a seguir o a los conocimientos específicos y particulares que debe comprender la formación de los profesores. Partimos de concebir a la formación docente como un proceso individual que implica la reflexión de un sujeto sobre sus representaciones y comportamientos acerca del desempeño cotidiano de su quehacer profesional (Jordá,2003).

Centrándonos en la pertinencia sociocultural de su formación, nos lleva a plantearnos cuál es su perfil ,tanto de ingreso como de egreso, ya que la formación que se ofrezca en las instituciones debe responder a las demandas actuales pero sobre todo deben depender de sus características físicas, académicas y culturales.

Existen distintas formas de concebir la formación del docente una de ellas concibe la formación como desarrollo profesional de los docentes directamente con la relación al proceso de la mejora de las funciones de unas personas, en este caso el profesorado (Imbernón, 1999)

Si nos referimos a la concepción que se tiene de docente, crece la aceptación en torno a concebir al maestro como un profesional de la enseñanza, como alguien que posee conocimientos, saberes, creencias sobre su trabajo y que es capaz de tomar decisiones de cambio con respecto a su intervención docente. La formación docente se concibe como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, y en su desempeño frente a sus alumnos en las aulas escolares (SEP,2003).

Esta concepción de docente permite darnos cuenta que la práctica no puede ser visualizada únicamente como una aplicación mecánica de los conocimientos

producidos por otros, ya que es también un espacio de creación, transformación y movilización de saberes.

Además al escuchar el término de formación docente se nos viene a la mente la idea de capacitación, profesionalización o formación profesional. Más que eso debemos considerar la formación como un proceso que se desarrolla en distintos tiempos y espacios a través de la cual se adquiere una forma de reflexionar y actuar en la profesión docente, es decir, tiene relación con el desarrollo personal y a la vez requiere de mediaciones posibles (Jordá, 2003).

Como es bien sabido la reflexión de la práctica dentro del aula permite mejorar las limitaciones que se tiene durante su desarrollo de la misma, permite también analizarlos y proponer alternativas de solución lo que nos lleva a reconstruir la práctica docente. El profesor a lo largo de su experiencia profesional se ha ido apropiando y ha construido conocimientos, saberes, creencias, que constituyen el sustrato profesional que orienta su trabajo.

La formación es un proceso que realizamos a lo largo de toda la vida, se concreta en diferentes tiempos y espacios. Nos formamos en las instituciones educativas pero también en nuestro hogar, en la comunidad, y con los medios de comunicación, lo que supone que la formación se da a través de diferentes modalidades ya sea de manera formal o informal. La primera, como sabemos, se refiere a la educación que se imparte en la escuela y que responde a criterios no individuales sino institucionales (Díaz, 2003) la segunda se refiere a los conocimientos y habilidades que se adquieren en la familia y que están condicionados por el contexto.

Es de suma importancia preguntarse qué significa ser maestro y el trabajo que esto implica, lo que nos llevará a poder comprender su actuar en el aula. De la misma forma es importante reflexionar sobre su formación. Los procesos de formación no pueden ser pensados al margen del que los realiza, la pertinencia de los mismos sólo puede ser juzgada con referencia a sujetos concretos, la concepción que se tenga del maestro y de sus funciones condicionará en buena medida los procesos encaminados a su formación.

En reiteradas ocasiones los actores (la sociedad) que miran desde fuera afirman que el maestro es el que enseña, pero podemos darnos cuenta que en la práctica ejercen diversas funciones dentro de las instituciones educativas ya que su labor no solo se reduce a las tareas de enseñanza, ni al trabajo en el aula, también implica trabajo administrativo y de gestión.

Anteriormente no existía mayor preocupación por la formación de los profesores, se consideraba que podían incorporarse al trabajo docente sin mayor dificultad. Pero hoy en día dicha formación ha dejado de ser considerada como suficiente, por el contrario existe el convencimiento de que la formación es un aspecto de suma importancia para mejorar la calidad de la educación. La formación debe ser tarea de toda la vida pues el conocimiento no es estático, de manera que el sujeto debe estar a la vanguardia con el tiempo y los cambios sociales actuales para poder responder a las necesidades específicas de cada población escolar.

2.1 Instituciones formadoras de profesores para el medio indígena

Entre los problemas más serios a los que se sigue enfrentando la educación indígena, está el relativo a la formación y actualización de docentes con pertinencia cultural. Antes de la creación de la UPN en 1978, se carecía de instituciones formadoras de maestros para el medio indígena, la única estrategia para preparar a los futuros maestros bilingües, fue por parte de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) un curso de inducción a la docencia que antes de la década de los 90's tuvo una duración de cuatro meses posteriormente y hasta la actualidad dicho curso tiene una duración de seis meses, lo anterior con las consecuentes limitaciones en la preparación académica, hecho que influye en la calidad de la educación que se ofrece. Las situaciones a las que se enfrenta un docente son diversas: desde atender a un grupo hasta atender grupos multigrado en educación preescolar y educación primaria. Por ello es necesario que los docentes estén capacitados para un mejor desempeño profesional adecuado para atender a grupos multigrado; incentivar la producción de materiales apropiados para usar con diversos grados; y brindar apoyo a las escuelas y docentes, así como equipamiento e infraestructura suficientes.

A nivel nacional existen diversas instituciones formadoras de docentes, tanto de carácter público como privado. Encontramos escuelas normales que preparan a profesores de educación básica en sus distintas modalidades preescolar, primaria, secundaria, educación especial, educación física y en los últimos años se han integrado las normales interculturales para formar a docentes que atienden a población indígena.

Para la formación de docentes para el medio indígena encontramos la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco ubicada en la ciudad de México con la Licenciatura en Educación Indígena en su modalidad escolarizada, en los estados de la república mexicana funciona la UPN con la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena en su modalidad semi-escolarizada y más recientemente en el año de 1999 se crea la Escuela Normal Bilingüe Intercultural del estado de Oaxaca ofertando la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, iniciando su función en el año 2000 y teniendo como finalidad de formar docentes que atenderán las necesidades educativas de los grupos étnicos del estado de Oaxaca (Hernández, 2010). Las escuelas Normales que surgieron en un principio se han encargado de formar docentes para atender a la población escolar indistintamente, es decir, atienden alumnos en comunidades indígenas y comunidades no indígenas. Con el surgimiento de las Normales Indígenas, pero específicamente las que proporciona la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe se pretende cambiar esta situación.

La situación organizativa que presentan las escuelas normales está asociada a cinco momentos históricos clave de la política educativa para el sector (Base, 2003).

- a) En su origen, los estudios normalistas no eran del nivel superior.
- b) La política de expansión de la educación básica de las décadas de los años 60 y 70, condujo a la ampliación y diversificación de los servicios de educación normal, así como la necesidad de incorporar personal docente, en muchos casos sin el rigor académico de su selección, con el fin de formar la cantidad de maestros que demandaba el sistema educativo.

- c) La homologación salarial de la planta docente al esquema de estudios superiores (1982), sin que mediara un estudio sobre perfiles requeridos.
- d) La extrapolación en las escuelas normales del esquema de organización y funcionamiento universitario (docencia, investigación y difusión).
- e) La descentralización de los servicios para la formación de maestros (1992) y la Ley General de Educación (1993), que redefinen las atribuciones de los estados y de la federación en materia de formación docente.⁵

Con lo que respecta a Instituciones formadoras de profesores para el medio indígena, que eso es lo que aquí nos interesa, en 1979 se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución pública de educación superior, con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura.

Posteriormente a petición de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se oferta un programa de formación de profesionales especialistas: La Licenciatura en Educación Indígena...sus objetivos no se centran en la formación de docentes, si no que se pretenden formar profesionales con capacidades para la planeación y administración educativa, la capacitación y la actualización de docentes en servicio y el diseño y elaboración de materiales de apoyo para la educación indígena (Paz, 2003).

La Licenciatura en Educación Indígena (LEI) Plan 90 con modalidad escolarizada recibe a un grupo de 25 a 30 alumnos cada ciclo escolar, aunque recientemente la

⁵ Sin embargo con la actual reforma educativa se vuelve a un esquema de recentralización a nivel federal.

matrícula de ingreso se ha ampliado a un grupo más; los alumnos que ingresan en ella son estudiantes que cuentan con bachillerato terminado o docentes en servicio. Durante 20 años aproximadamente los profesores eran provenientes de distintos estados, asistían con el objetivo de ampliar y mejorar sus conocimientos y destrezas de acuerdo a su práctica profesional (SEP/UPN,2011).

El plan curricular de la LEI se reformuló en el 2011 con la finalidad de responder a las necesidades reales de la población indígena y de los aspirantes pues en principio esta licenciatura tenía un perfil de ingreso que con el paso de los años ha ido cambiando. Durante los años ochenta y noventa la población a la que se dirigía la LEI, estaba constituida mayoritariamente por directivos, asesores técnicos y profesores frente a grupo de educación indígena. Actualmente la población interesada en estudiar esta licenciatura cuenta con otro perfil mayoritario: jóvenes egresados de bachillerato, sin experiencia en la docencia. Ya no son, en su mayoría, maestros que cuentan con una inserción laboral, sino jóvenes con expectativas profesionales en el campo de la Educación Indígena (SEP/UPN, 2011).

Sin embargo al parecer la demanda por parte de los profesores no fue suficiente por lo que en 1990 la UPN y la DGEI iniciaron la construcción de las licenciaturas de Educación Preescolar y en Educación Primaria (LEP y LEPMI 90) para el medio Indígena.

Los planes de estudio de estas licenciaturas están dirigidos a los docentes bilingües que trabajan en las regiones indígenas y “pretende ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática que de ella se deriva...” (SEP/UPN, 1990).

También se afirma que el programa centra su atención en la práctica docente del maestro que se pretende convertir en objeto de reflexión, de tal suerte, que para la culminación de la licenciatura los estudiantes/maestros son estimulados para que su trabajo recepcional sea una propuesta pedagógica (Paz, 2003).

Así con el paso del tiempo las necesidades de formación y los intereses del docente en torno a la misma van cambiando. El estado se ha encargado de crear

instituciones educativas para la formación de los profesores que atienden educación básica. Los docentes se han formado de distintas maneras, en ocasiones entendiendo este proceso como capacitación, actualización o formación continua.

Es así como en 1999 se crea la Escuela Normal Intercultural Bilingüe de Oaxaca (ENBIO), oficialmente inicia el 14 de febrero del 2000, la finalidad es formar a los docentes de diferentes etnias para que atiendan la diversidad cultural y lingüística de la población indígena en todo el estado. Es así como se inicia en el ciclo escolar 1990-2000 con la impartición de la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural en la modalidad escolarizada. Con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se pretende que los futuros profesores desarrollen y adquieran los rasgos del perfil de egreso considerados en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, y además, una formación específica para atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas (SEP, 2004)

Entre los nueve requisitos que se piden para poder ingresar a la LEIB los dos más importantes que hay que resaltar son: 1) Ser originario de una comunidad indígena del estado de Oaxaca y 2) dominar una lengua indígena y el español.

Con dicha propuesta de trabajo se espera ofrecer una formación inicial que permita (SEP, 2004):

- Orientar la atención educativa de la población indígena en edad escolar con pertinencia cultural y lingüística.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros indígenas, para superar los efectos de historias sociales marcadas por la desvalorización cultural.
- Conocer y reconocer la existencia de aspectos culturales distintivos en las niñas y los niños indígenas, para favorecer procesos educativos relevantes y significativos.
- Contribuir a la reflexión sobre las actitudes de prejuicio, racismo y discriminación, tanto sobre el propio grupo como sobre los otros.
- Favorecer el dominio de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudios de educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños.

- Restituir el valor de la lengua indígena como medio de comunicación y de enseñanza, y como objeto de estudio.
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, en lengua indígena y en español.
- Promover la reflexión en torno a los enfoques más favorables para el tratamiento de las lenguas, lo que incluye la enseñanza de segundas lenguas.

Impulsar la reflexión sobre la práctica docente, con la finalidad de contribuir a la mejora constante de las competencias docentes y teniendo como referente a los niños y a los contextos socioculturales y lingüísticos de donde provienen.

- Favorecer el dominio de los materiales de estudio, y la producción de textos y de apoyos didácticos en lengua indígena y en español.
- Promover mejores estrategias de gestión para favorecer el trabajo académico del personal docente y directivo de las escuelas primarias, la participación de la familia y la comunidad, y la mejora en los resultados educativos.

Por otra parte el Plan de Estudios 2004 espera que una vez que los jóvenes egresados del licenciatura cuenten con características más específicas para atender a población indígena entre ellas encontramos principalmente cinco que son: a) Dominio de la lengua indígena, b) El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas, c) El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas, d) La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el Aprendizaje de una segunda lengua y e) la competencia didáctica.

La práctica educativa que considera el ambiente de aprendizaje estará sujeta por acciones cuya intenciones y logros están encaminadas para transformar o perfeccionar aprendizajes en los alumnos, por ello cada docente se ve en la necesidad de revisar sus acciones, sus prescripciones muy particulares y reflexionar sobre ellos, así mismo importa revisar también las acciones que proponen los programas para que sean comparados y se puedan transformar.

También se señala la necesidad de materiales adecuados, la capacitación de docentes en metodología multigrado, una mayor flexibilidad en el curriculum, apoyo de las instancias educativas en el ámbito local y regional, y descentralización de la administración.

Podemos entender la formación docente como el proceso a través del cual los docentes construyen los saberes propios de su profesión, mediante procesos formativos institucionales y las apropiaciones de diversos conocimientos producto de la historia personal y de su ejercicio profesional en los centros escolares(SEP,2003)

Mucho se proclama en los discursos oficiales como los que emite la SEP o la DGEI y en las propias prácticas de las instituciones formadoras que necesitamos reflexionar y transformar el papel de los docentes alejándolos de la prácticas tradicionales sin embargo las condiciones y características que tienen los programas de formación de docentes llevan a realizar prácticas tradicionalistas.

Para transformar la acción de los docentes, en particular la enseñanza, es imprescindible una revisión y renovación de la formación que recibe el profesorado tanto en el nivel inicial como en el nivel permanente para hacerla más pertinente para los retos reales que enfrenta el docente. Lo cierto es que los profesores son mediadores entre los ideales y las prácticas, entre los proyectos y las realidades.

Solo así podremos contar con una práctica docente construida por maestros conscientes y responsables, no solo de los procesos de formación de los estudiantes, sino también de sus propios procesos formativos, esto hace posible pensar en una docencia cada vez más lejana en donde los profesores sean simples ejecutores, dando paso a una acción pedagógica transformadora (SEP,2003)

Si la mirada y la demanda social se enfocan sobre el quehacer del profesor, como profesional responsable de la naturaleza y calidad del acontecer educativo en el aula y en la escuela, la formación de este profesional tendrá que ser el eje de la controversia actual, de las transformaciones en la política educativa y tendrá que reflejarse en la construcción de los nuevos programas de formación del profesorado.

Lo ideal sería que el desarrollo de un proceso de formación capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos y que propicien ambientes de aprendizajes relevantes y significativos, la

formación del profesorado desarrollara las capacidades reflexivas sobre la práctica docente,

Las expectativas de la mayoría de los modelos y programas de formación hasta la década actual no consideran la problemática del docente en su propio contexto social cuya realidad comprende problemas de índole académico, profesional, laboral, gremial o político.

La formación docente pone énfasis en los problemas de mejoramiento y eficiencia y exige preparar profesionales que respondan a los requerimientos de su trabajo, además de adentrarse en el conocimiento de la realidad educativa.

Para lograr buenos formadores para el sistema educativo no basta con que los profesores conozcan mejor su propia disciplina, ni tampoco que sepan hacer determinadas tareas. La preparación del profesor no puede reducirse a su preparación en un campo profesional, sino que ésta debe de incluir la formación para la enseñanza, la cual debe ser igualmente objeto de actualización o mejoramiento. Esta situación propiciará que la formación permanente del docente en activo, adquiera cada vez mayor relevancia para los interesados en la educación.

La realidad de la situación académica de los profesores del subsistema de educación indígena nos proporciona información que hace casi obligado buscar una solución.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha participado de manera fundamental en el intento por atender las necesidades del medio indígena. Otra de las instituciones que atiende a población indígena para formarlos en aspectos lingüísticos es el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en ella se forman a profesionistas de diversas etnias para que se encarguen de impulsar los procesos de desarrollo lingüístico.

2.2 Formación docente. Breve panorama

El ingreso de los docentes al nivel de educación indígena ha tenido diferentes motivaciones entre las cuales principalmente encontramos que dicha profesión

genera un sueldo seguro, lo que en nuestro ámbito de estudio es una situación deseable aunque el sueldo no sea muy elevado porque la situación social y económica es precaria. Desde hace aproximadamente dos décadas el ingreso de los docentes ha sido con bachillerato terminado pues la gran mayoría inician su labor docente en el sistema de Educación Indígena en comunidades indígenas de Oaxaca siendo egresados del nivel de bachillerato.

A pesar de existir varias instituciones que se encargan de formar a los docentes tal y como se muestra en la siguiente tabla la formación de docentes ha sido muy mínima prueba de ello son los datos que se muestran más adelante.

Oferta de formación de educación indígena en Oaxaca (Formación inicial, general y actualización.

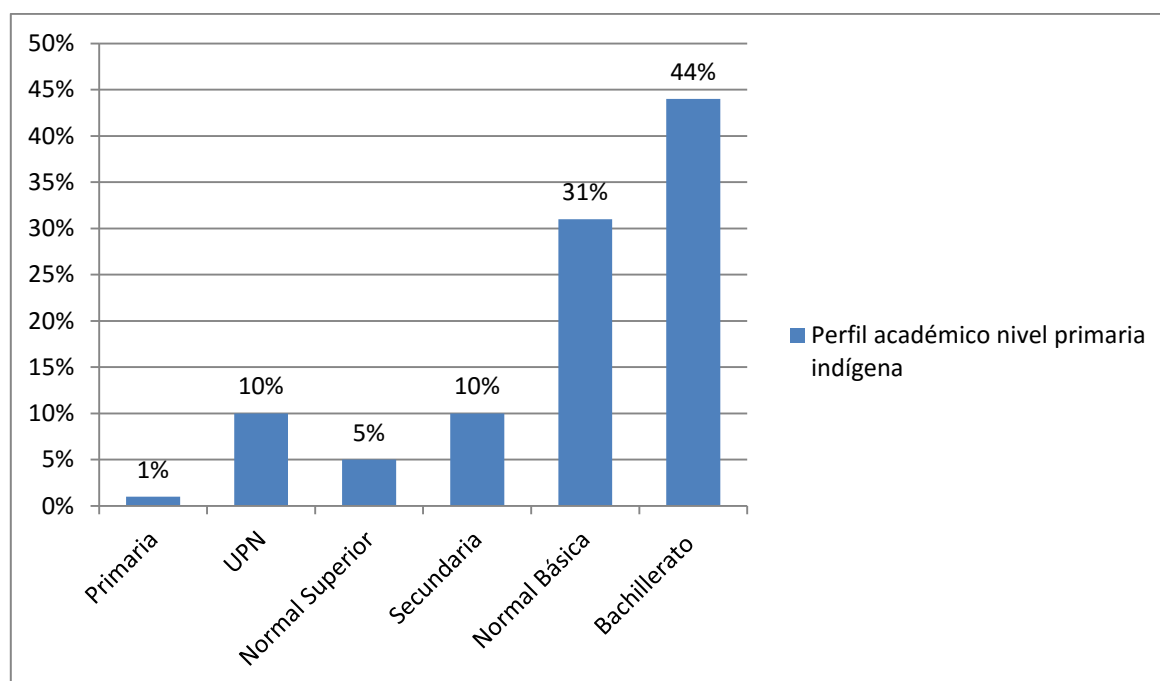
Niveles de Necesidad	Instituciones en Oaxaca
1.- Investigación	CIESAS, INAH,UPN,IISUABJO, CEDES.
2.- Planeación idiomática	DGEI
3.-Desarrollo curricular y elaboración de materiales.	DGEI
4.- Capacitación y actualización	IEEPO, PARE, CAM
5.- Formación de formadores en EIB (Maestría UPN-Oaxaca)	UPN
6.- Formación docente en EIB	UPN

Mena y Ruiz, 2003

Paz (2003) señala que la escolaridad de los maestros de primaria indígena durante el ciclo escolar de 1990 a 1991 se distribuían de la siguiente manera: 1.99% que tenían estudios de primaria; el 25.61% con estudios de secundaria; el 19.57% contaba con estudios de bachillerato; el 43.25% tenía estudios de normal; el 8.08 % con estudios de normal superior y el 1.48 %había cursado una licenciatura.

El número de docentes que están formados o en proceso de formación se ha incrementado poco a poco, sin embargo la realidad muestra que son mínimos ya que como podemos darnos cuenta en educación primaria indígena de un total de 5 mil 864 docentes, el 10% está cursando o ha terminado su licenciatura, el 44 % tiene bachillerato terminado, el 5 % normal superior, el 10 % secundaria y el 31 % normal básica (Mena, 2003). Por lo tanto no son suficientes para atender los requerimientos mínimos de la población indígena.

Perfil académico nivel primaria indígena



Mena y Ruiz, 2003

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

Para el ciclo escolar 2007-2008 los datos con respecto a la formación de docentes se muestran de la siguiente manera:

Perfil profesional de los docentes primario ciclo escolar 2007-2008.

PERFIL PROFESIONAL	DOCENTES
DOCTORADO GRADUADO	6
DOCTORADO INCOMPLETO	6
MAESTRIA GRADUADO	311
MAESTRÍA INCOMPLETA	375
LICENCIATURA TITULADO	4,971
LICENCIATURA PASANTE	11,991
LICENCIATURA INCOMPLETA	6,554
NORMAL SUPERIOR TITULADO	1,218
NORMAL SUPERIOR PASANTE	898
NORMAL SUPERIOR INCOMPLETA	564
NORMAL PRIMARIA TERMINADA	4,202
NORMAL PRIMARIA INCOMPLETA	400
NORMAL PREESCOLAR TERMINADA	142
NORMAL PREESCOLAR INCOMPLETA	49
BACHILLERATO TERMINADO	4,821
BACHILLERATO INCOMPLETO	368
PROFESIONAL TÉCNICO	41
SECUNDARIA TERMINADA	599
SECUNDARIA INCOMPLETA	22
PRIMARIA TERMINADA	21
PRIMARIA INCOMPLETA	23
OTROS	74
TOTAL NACIONAL	37,656

DGEI/SEP, 2008

Perfil profesional de directivos y docentes de Educación Primaria Indígena

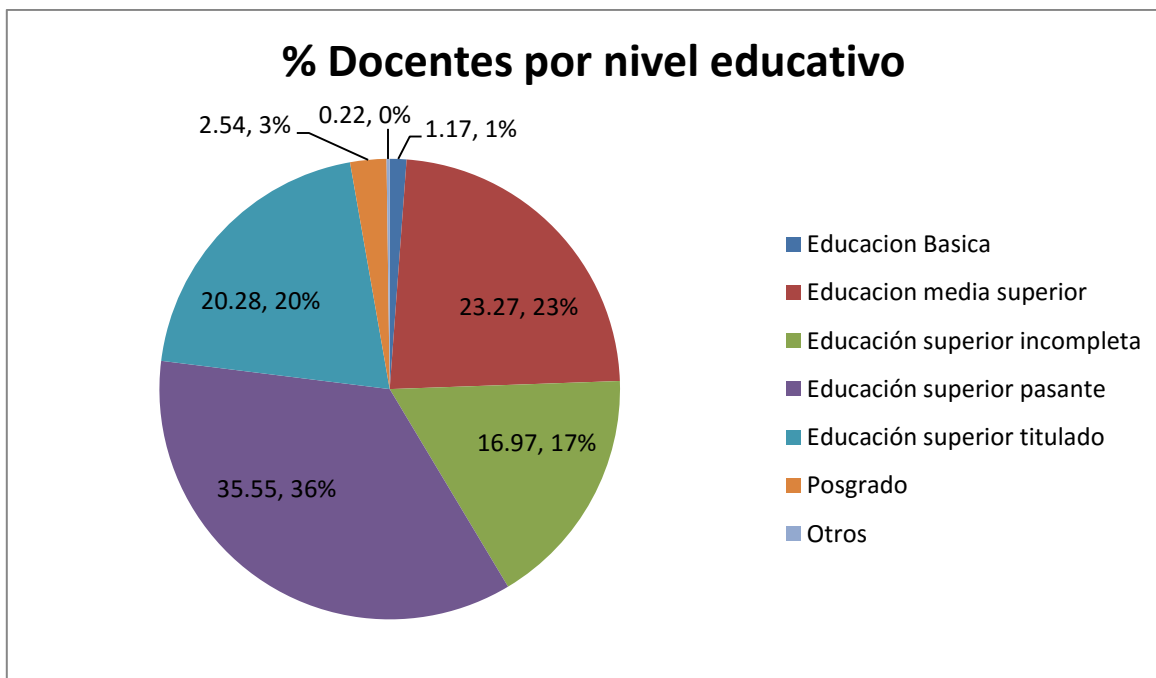
(DGEI/SEP, 2010).

Nivel educativo	Directivos y docentes			
	Hombres	Mujeres	Total	Porcentajes
Primaria incompleta	4	4	8	
Primaria terminada	5	9	14	
Secundaria incompleta	6	6	12	
Secundaria terminada	322	79	411	
Educación básica	347	98	445	1.17
Profesional Técnico	16	10	26	
Bachillerato incompleto	202	76	278	
Bachillerato terminado	3496	2071	5567	
Normal preescolar incompleta	18	16	34	
Normal preescolar completa	82	39	121	

Normal primaria incompleta	188	84	272	
Normal primaria terminada	1,716	872	2588	
Educación media superior	5718	3168	8886	23.27
Normal superior incompleta	272	126	398	
Licenciatura incompleta	3731	2352	6083	
Educación superior incompleta	4,003	2478	6481	16.97
Normal superior pasante	621	273	894	
Licenciatura pasante	7,904	4774	12678	
Educación superior pasante	8525	5047	13572	35.55
Normal superior titulado	861	409	1270	
Licenciatura titulado	4253	2219	6472	
Educación superior titulado	5,114	2628	7742	20.28
Maestría incompleta	311	172	483	
Maestría Graduado	319	139	458	
Doctorado incompleto	16	4	20	
Doctorado Graduado	7	1	8	
Posgrado	653	316	969	2.54
Otros	30	55	85	0.22
Total	24390	13790	38180	100

Para el ciclo 2009-2010 se observó que el mayor porcentaje de docentes de primaria indígena de acuerdo a su nivel educativo de formación profesional, se concentró principalmente en educación pasante con 35.6 %, educación media superior 23.3% y educación superior titulado con 20.3%, tal y como se muestra a continuación.

Perfil profesional de directivos y docentes de educación primaria indígena.



DGEI/SEP,2009

2.3 El papel del bilingüismo

En nuestro país la educación bilingüe bicultural se oficializa en 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), posteriormente, la perspectiva bilingüe bicultural fue substituida por el enfoque intercultural. En 2001, fue creada la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe como un organismo dependiente de la SEP para ocuparse de dirigir la instrumentación de la educación intercultural. Las políticas educativas representan de una u otra forma la aceptación explícita del gobierno si bien no en la realidad por lo menos en el discurso. En México las políticas educativas oficiales para la diversidad cultural, tanto para educación indígena como para el resto del sistema educativo nacional pretende que la educación asuma una posición para revalorar la diferencia cultural en la escuela.

Existen diversos documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Entre ellos encontramos los Parámetros Curriculares de Educación Indígena y los Lineamientos de Educación Indígena Intercultural.

Los Parámetros Curriculares de Educación Indígena están dirigidos a niños indígenas hablantes, además establecen que el objetivo principal de la asignatura de Lengua Indígena es el siguiente:

- ✓ Apropiarse de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con los principios culturales que rigen los ámbitos de la vida social.
- ✓ Reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas.
- ✓ Reconocer las variantes de su lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje propias de su cultura.
- ✓ Tomar conciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo.
- ✓ Ampliar los usos sociales del lenguaje, abarcando nuevos espacios y nuevas formas de interacción relacionados con la vida social y escolar.
- ✓ Entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual y cognitivo de las personas y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como estigmas de las comunidades.
- ✓ Fortalecer el orgullo por su lengua y el sentimiento de pertenencia, y comprender que posee una lengua que refleja la cultura y las instituciones sociales de su pueblo.

El docente debe de estar dispuesto a aprender en compañía de sus alumnos y asumir el reto y el desafío de trabajar con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones y usos (DGEI)

- ✓ Impartir la lengua indígena como objeto de estudio y promover su uso como lengua de instrucción, respetando el grado de bilingüismo de sus alumnos y su lengua materna.

- ✓ Comprometerse con la revitalización de la lenguas indígenas para su mantenimiento, desarrollo y fortalecimiento, lo cual exige la ampliación de las funciones del lenguaje de la comunidad incorporando nuevos léxicos , usos y fines sociales del lenguaje.
- ✓ Organizar el tiempo escolar de manera flexible e integrar los contenidos de la lengua indígena con los contenidos de otras asignaturas cuando sea pertinente hacerlo a fin de aprovechar al máximo los tiempos escolares.
- ✓ Generar un vínculo entre la escuela y la comunidad, a fin de preservar el sentido que las prácticas sociales tienen fuera de la escuela y promover la creación de una comunidad de lectores y escritores que trasciendan el espacio escolar.
- ✓ Propiciar la creación de redes de comunicación entre niños y maestros de diversas escuelas de la región y de otras regiones, con el fin de acercar a los niños a las demás variantes dialectales de la misma lengua.
- ✓ Compartir con sus alumnos las experiencias de lectura y escritura con el fin de alcanzar las metas de los proyectos y actividades didácticas que se sugieren en los distintos ámbitos.
- ✓ Interpretar los textos y revisar las producciones escritas de los alumnos, compartiendo con ellos las múltiples decisiones. Generar situaciones didácticas que favorezcan la reflexión sobre la lengua para resolver los retos que se presenten.
- ✓ Evaluar el desarrollo de las actividades y el trabajo de los alumnos

Actualmente la educación que se les proporciona en términos oficiales se muestra muy abierta a un mantenimiento de la cultura propia pero sobre todo de la lengua tal y como lo menciona la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) la cual supone que la educación bilingüe es aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento y desarrollo de la lengua indígena o del español sin que una está subordinada por otra. Desde antaño se han diseñado diversos materiales para la

enseñanza de la lengua indígena, sobre todo libros de texto, por su parte la Academia de la Lengua mixteca ha distribuido carteles del alfabeto mixteco para que se consideren las especificaciones sobre su escritura.

Por su parte la coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGIB) es un organismo creado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la finalidad de dirigir la Educación Intercultural Bilingüe, creando así las universidades interculturales bilingües, como es el caso de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca que tiene como finalidad formar a docentes de diferentes etnias atendiendo así la diversidad lingüística y cultural de cada una ellas.

En un primer momento la educación bilingüe se empezó a fomentar en educación primaria y posteriormente en educación superior, para posteriormente tener un alcance más amplio con lo que ahora se conoce como universidades interculturales, considerándose esta como una de las propuestas más ambiciosas ya que se espera un mayor impacto y mejoramiento en educación indígena específicamente.

Con respecto a lo anterior la DGEI abre varias líneas de investigación de trabajo que a nuestro modo de ver consisten en: a) la elaboración de los lineamientos para la educación bilingüe, b) la producción de libros de texto en lenguas indígenas, c) la elaboración de manuales de trabajo para el maestro y la formulación de los contenidos étnicos para la enseñanza, d) la producción de libros de lectura inicial de lenguas indígenas, e) las investigaciones sobre las dinámicas regionales del bilingüismo y el conflicto científico en la enseñanza bilingüe y f) la capacitación permanente de los profesores bilingües (Rebolledo, 2010)

Otra situación que se ha criticado mucho es el diseño de los materiales, porque este es realizado por personas que tienen formación lingüística y no pedagógica, pero por otro lado si los docentes quisieran diseñar el material la contradicción estaría en que los docentes carecen de formación no solo pedagógica sino también lingüística. Los profesores bilingües no poseían el entrenamiento

pedagógico requerido y los pedagogos no conocían ni la lengua ni los patrones culturales (Rebolledo, 2010)

La lengua castellana tiene un lugar de privilegio al ser la lengua dominante, oficial y nacional, la extensión de su predominio en los diversos espacios sociocomunicativos es variable, lo que genera diferencias relevantes en cuanto a la continuidad o desuso de las lenguas nativas (Muñoz y Lewin, 1996).

Aprender a leer y escribir en español es una cuestión que tradicionalmente se inscribe en el ámbito escolar y tiene más un propósito de desarrollo social de los alumnos, por lo que representa un gran reto para los docentes y para la institución escolar.

En Estados Unidos Baker (1993), remonta los antecedentes de la educación bilingüe a los años 60 y propone diversos tipos de bilingüismo: Sumersión (Inmersión estructurada), sumersión con clases de retirada/ inglés protegido), segregacionista transitorio, general con enseñanza en lengua extranjera, separatista, inmersión, mantenimiento/lengua patrimonial, doble dicción/dos lenguas y general bilingüe.

- a) Enseñanza por sumersión: Parte de la idea que el niño tendrá que ser sumergido en la lengua que no domina y no se hará uso de la lengua materna del niño. En la escuela durante todo el día se le enseña en la lengua mayoritaria.
- b) Sumersión con clases de retirada: este tipo de enseñanza se realiza para la enseñanza de la lengua mayoritaria. Los niños de lengua minoritaria en escuelas generales pueden ser agrupadas para que reciban clases compensatorias de lengua mayoritaria. Las clases de retirada son ofrecidas como una forma de mantener a los niños de lengua minoritaria en la escolarización general.
- c) Enseñanza segregacionista: en este tipo de enseñanza se enfatiza la lengua minoritaria. La elite dominante prescribe la enseñanza solamente de una lengua minoritaria para mantener la subordinación y la segregación.

esta enseñanza impone una política de educación monolingüe sobre los que no tienen poder.

- d) Enseñanza general (con enseñanza de una lengua extranjera): en este tipo de enseñanza a los educandos se les enseña una lengua de uso internacional como segunda lengua.
- e) Enseñanza separatista: se fomenta el monolingüismo en la lengua minoritaria. La enseñanza separatista en la lengua minoritaria puede impulsarse como una forma de evitar que una minoría lingüística sea arrollada por la mayoría lingüística, o por razones políticas, religiosas o culturales.
- f) Enseñanza bilingüe por inmersión: El objetivo de este tipo de enseñanza es que los alumnos se conviertan en bilingües y en biculturales sin merma en su rendimiento escolar. Dentro de este tipo de enseñanza podemos encontrar tres, inmersión temprana, inmersión demorada o media. inmersión temprana.
- g) Mantenimiento y enseñanza bilingüe en lengua patrimonial: Los niños de lengua minoritaria emplean su lengua nativa en la escuela como medio de instrucción y la meta es el pleno bilingüismo. La lengua del niño es protegida y desarrollada junto con la lengua mayoritaria.
- h) Enseñanza bilingüe de doble dirección/dos lenguas: Se da cuando aproximadamente un número igual de estudiantes de lengua mayoritaria y lengua minoritaria están en la misma clase.
- i) Enseñanza bilingüe general: Comprende el uso conjunto de dos lenguas mayoritarias en una escuela.

Como podemos darnos cuenta existen varios tipos de educación bilingüe, que se han aplicado en distintas partes del mundo con diferentes lenguas. Sin embargo para zonas indígenas usualmente se aplica la enseñanza por sumersión, es decir, se usa el español solamente o principalmente. Por lo tanto es claro que algunos tipos de educación bilingüe pueden ser fomentados en el campo educativo

indígena realizando una adaptación pues los contextos socioculturales y económicos varían. Si el docente tiene conocimiento de las diversas enseñanzas para lograr un verdadero bilingüismo éstas podrían ponerse en práctica sin poner una lengua sobre otra. Pero antes habría que plantearse ¿Cuál sería la más adecuada en cada caso específico?

Para poder ejercer una verdadera educación bilingüe podemos encontrar varias situaciones que impiden llevarla a cabo como debe de ser. Primeramente tenemos la falta de capacitación de los profesores indígenas, además que no se desarrollan los programas de educación bilingüe en el aula y el hecho de que su conocimiento en la lengua indígena se reduce habitualmente a lo más básico o en la mayoría de los casos ni eso.

Los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollar su lengua aprenderán el español como una segunda lengua, y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional la lengua indígena de la región.

Los maestros bilingües evitan implementar los programas mencionados; ya sea porque no conocen el idioma indígena o porque no coincide con el de sus alumnos. Debido a que predomina la creencia de considerar inferior la lengua indígena, lo que inclina a los padres a oponerse a una educación en su lengua o a la enseñanza de la misma para su conservación o rescate. Otro argumento es que los recursos didácticos son insuficientes e inadecuados.

La preocupación de la escuela, maestros y padres es comprensible si pensamos que una gran parte de la información proveniente del avance científico, tecnológico y cultural se transmite mediante el español y que tiene un estatus social respetado. Por lo que si no se domina el español se le considera analfabeta con la carga social negativa que ello implica.

El hecho de ser hablante de español abre una posibilidad mayor de acercarnos a conocimientos y a no ser discriminado en la sociedad. En la escuela las prácticas pedagógicas de enseñanza de la lengua no son necesariamente las ideales. Las formas en que se enseña, se aprende y se usa la lengua indígena en la escuela

deben de tener importancia no sólo para el mundo escolar del niño, también en otros contextos tales como el familiar, social y festivo.

En la escuela, los docentes han insistido poco en la enseñanza de la lengua indígena, considerando que son los primeros años de la instrucción primaria indígena en donde se ha de lograr la adquisición de este conocimiento según los lineamientos establecidos por educación indígena. Para el contexto en el que centramos nuestro estudio el discurso del docente centra su preocupación en la conservación o rescate de la lengua originaria confundiendo educación bilingüe con revitalización lingüística.

Así pues, ni los maestros ni los alumnos dedican suficiente tiempo y esfuerzo en el salón de clases para la enseñanza de la lengua originaria para que los niños adquieran habilidades básicas en el primer y segundo grado y para que, en grados posteriores, desarrollen otras habilidades lingüísticas asociadas a la escritura.

La actividad docente debería propiciar en los estudiantes actitudes reflexivas, analíticas y activas. No obstante, en la práctica seguimos conservando tradiciones didácticas que poco ayudan para alcanzar nuevas prácticas de enseñanza y aprendizajes con mayor significado para los estudiantes. En este proceso de lento avance en el cambio del trabajo del profesor intervienen factores de distinta índole como las políticas educativas, la acción sindical o la poca fortaleza académica de los formadores de formadores.

Además no puede ser un pretexto que la lengua de nuestra región de estudio no tenga escritura pues en el mixteco ya existe un acuerdo en el que se estableció el alfabeto mixteco mismo que contempla los estados de Oaxaca, Guerrero y Puebla, tal y como se menciona en las Bases para la escritura del Tu'un Savi (Ve'e Tu'un Savi, 1997)

2.4 Los grupos multigrado

La escuela tiene sus formas propias para controlar los procesos de comportamiento así también los contenidos que son proporcionados a los sujetos que asisten a ella. Sin embargo considero que lo más relevante de la institución

escolar son las situaciones que nos parecen tan cotidianas y que un principio parece novedoso pero con el paso del tiempo pasan a ser rutinaria. Estas situaciones pueden ser la diversidad de aprendizajes que existen en el salón de clase, la evaluación centrada en los productos más que en los procesos también la situación lingüística de los alumnos.

Las escuelas multigrado no necesariamente son específicamente de educación indígena, también hay escuelas del nivel general que tienen esta modalidad, además de escuelas multigrado pertenecientes al sistema de CONAFE. Las escuelas multigrado podemos encontrarlas en casi todos los países del mundo, particularmente en las zonas rurales con población dispersa. Se encuentran en países vecinos como Bolivia, Ecuador, Chile, Brasil o Colombia; en otros países latinoamericanos como México, Guatemala y en Honduras.

En México este tipo de escuelas surgen como una necesidad ante las dificultades geográficas, económicas y materiales. Tal situación la podemos observar en nuestro país, donde la existencia de pequeñas comunidades con un limitado número de niños, y con condiciones de difícil acceso geográfico, lo anterior hace necesaria la existencia de escuelas en cada poblado a fin de que los estudiantes puedan acceder a la educación primaria. Las escuelas multigrado ofrecen un servicio educativo completo, en aulas donde el docente atiende a alumnos que cursan distintos grados, hasta ahora, con materiales y recursos didácticos diseñados para aulas unigrado.

Diversos escritos definen este tipo de escuelas de una forma similar. Autores como (Hugolino, 1998), (Gómez, 1997),Evia (2008), Villareal (2002) y Rodriguez (2007) las definen de la siguiente manera: Las escuelas multigrado son aquellas donde los docentes atienden a alumnos de diversos grados en el aula que les corresponde.

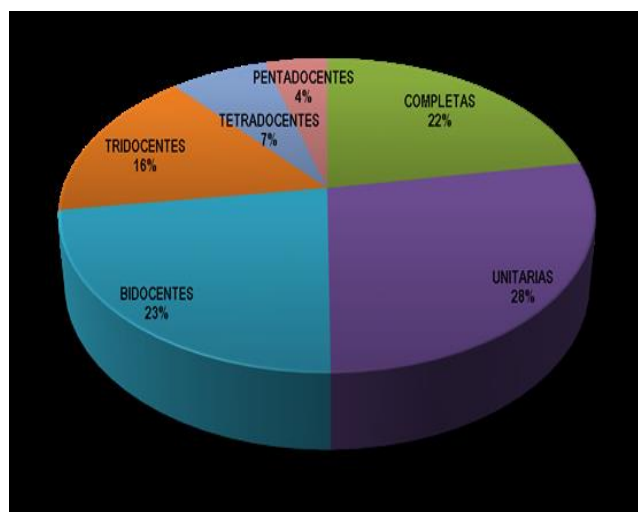
Además coinciden en que las condiciones sociales y educativas de escuelas multigrado se parecen en algunos aspectos, tales como la condiciones de aislamiento, instalaciones precarias niveles de pobreza, falta de materiales

pedagógicos, condiciones difíciles para los maestros como el difícil acceso a las comunidades y bajo aprovechamiento en el aprendizaje de los niños.

La organización de las escuelas ubicadas en este medio debe responder a las necesidades tanto de la comunidad como del sistema educativo. De esta manera, al hecho de haber poco alumnado que asista a la escuela se le da solución con escuelas atendidas por un solo docente.

Para tener un panorama de como las escuelas multigrado han ido en aumento cada ciclo escolar el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNE) proporciona algunos datos de escuelas primarias multigrado del sistema general, indígena y cursos comunitarios impartidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

En la siguiente gráfica se puede observar que para el ciclo escolar 2007-2008 el 51% de los centros educativos, fueron atendidos solamente por uno o dos docentes por centro, impartiendo el servicio al 19% de la matrícula, los centros que son atendidos por tres o más docentes, representan el 49% de los centros educativos, impartiendo el servicio al 81% de la matrícula total (DGEI/SEP, 2008).



DGEI/SEP,2008

A continuación se presentan datos de acuerdo a cada entidad federativa, lo que nos interesa resaltar en las siguientes tablas es el total de escuelas primarias indígenas en el estado de Oaxaca.

Escuelas primarias multigrado modalidad de servicio, ciclos escolares 2000-2001 y 2005-2006.6

Entidad Federativa ⁷	Total				General				Indígena			
	2000		2005		2000		2005		2000		2005	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Baja California	172	12.5	161	10.4	108	8.4	96	6.6	18	40.9	13	27.1
Campeche	451	52.7	407	49.3	224	36.2	215	34.4	44	83.0	43	82.7
Chiapas	5,873	70.2	5,970	69.5	1,663	48.2	1,681	47.8	1,763	71.3	1,960	71.6
Chihuahua	1,608	51.7	1,243	44.1	879	38.0	643	30.0	238	77.8	257	76.5
Durango	1,589	61.7	1,513	61.1	917	48.7	927	49.7	155	88.1	168	88.0
Guanajuato	1,855	39.6	1,722	37.5	1,482	34.5	1,426	33.2	3	15.0	1	33.3
Guerrero	2,680	52.9	2,250	46.6	1,102	36.1	1,030	33.4	325	42.6	308	37.2
Hidalgo	1,799	55.5	1,683	51.9	856	41.5	774	36.8	375	61.9	381	62.5
Jalisco	2,575	43.4	2,410	41.4	1,949	36.9	1,897	35.9	73	76.8	79	81.4
México	1,388	19.4	1,324	17.5	983	14.8	934	13.2	61	39.6	66	41.3
Michoacán	3,246	55.3	2,691	49.9	1,722	40.9	1,702	39.8	51	27.7	63	33.3
Morelos	187	19.0	182	17.7	123	13.4	128	13.2	0.0	0.0	2	40.0
Nayarit	610	50.9	558	47.9	283	33.9	262	31.4	98	73.1	123	78.3
Oaxaca	2,867	52.2	3,002	53.5	1,052	35.5	1,125	36.9	829	53.9	991	59.2
Puebla	1,958	43.7	1,922	42.8	1,028	30.8	1,073	31.2	479	69.6	534	72.3
Querétaro	693	50.0	669	47.3	420	38.7	401	35.8	50	64.1	51	67.1
Quintana Roo	239	33.2	223	29.9	117	20.2	121	19.2	65	77.4	64	81.0
San Luis Potosí	2,118	60.4	2,077	60.1	1,158	47.5	1,180	48.0	212	66.5	228	69.3
Sinaloa	1,647	54.2	1,408	50.5	971	41.3	958	41.2	22	66.7	21	63.6
Sonora	686	37.3	575	32.0	462	28.9	428	26.3	90	82.6	87	80.6
Tabasco	1,227	56.5	1,228	57.3	933	50.7	944	51.8	62	62.6	66	65.3
Tlaxcala	187	26.1	188	24.7	105	16.7	101	15.2	2	22.2	1	8.3
Veracruz	5,449	55.5	5,301	54.4	3,586	46.7	3,568	46.4	640	69.3	668	67.6
Yucatán	509	35.8	463	33.6	199	19.0	198	18.7	116	65.9	118	68.6
Nacional	46,099	46.6	43,182	44.0	25,657	34.1	24,998	32.7	5,771	63.7	6,293	64.7

INE,2006

Para el ciclo escolar 2001-2002 el total de escuelas primarias indígenas multigrado fue de 829; para el ciclo escolar 2004-2005 el total de escuelas primarias indígenas multigrado fue de 991. Del año 2000 al año 2005 podemos observar como que hubo un aumento de 162 escuelas primarias indígenas multigrado.

6 Las tablas fueron modificadas de acuerdo al interés del tema.

7 Los estados que no atienden población indígena son: Aguascalientes, Baja California Sur, Coahuila, Distrito Federal, Colima, Tamaulipas, Zacatecas y Nuevo León.

Porcentaje de escuelas primarias multigrado respecto a cada tipo de servicio por entidad federativa 2008-2009.

Entidad federativa	Total			General			Indígena		
	Escuelas	Multigrado	%	Escuelas	Multigrado	%	Escuelas	Multigrado	%
Chiapas	8504	5810	68.3	3546	1696	47.8	2776	1932	69.6
Chihuahua	2821	1151	40.8	2178	590	27.1	340	258	75.9
Durango	2599	1626	62.6	1879	929	49.4	210	187	89.0
Guanajuato	4690	1814	38.7	4338	1465	33.8	5	2	40.0
Guerrero	4836	2267	46.9	3084	1021	33.1	865	359	41.5
Hidalgo	3245	1667	51.4	2127	787	37.0	606	368	60.7
Jalisco	5862	2367	40.4	5380	1905	35.4	101	81	80.2
México	7667	1341	17.5	7190	962	13.4	163	65	39.9
Michoacán	5353	2576	48.1	4317	1677	38.8	189	52	27.5
Morelos	1072	166	15.5	1008	108	10.7	7	1	14.3
Nayarit	1169	559	47.8	850	286	33.6	156	110	70.5
Oaxaca	5569	2968	53.3	3079	1175	38.2	1711	1014	59.3
Puebla	4504	1942	43.1	3473	1119	32.2	743	535	72.0
Querétaro	1456	653	44.8	1159	388	33.5	75	43	57.3
Quintana Roo	799	244	30.5	683	143	20.9	78	63	80.8
San Luis Potosí	3438	2069	60.2	2433	1170	48.1	340	234	68.8
Sinaloa	2767	1387	50.1	2330	964	41.4	30	16	53.3
Sonora	1846	541	29.3	1646	374	22.7	110	77	70.0
Tabasco	2141	1221	57.0	1833	950	51.8	101	64	63.4
Tlaxcala	777	191	24.6	682	107	15.7	13	2	15.4
Veracruz	9621	5103	53.0	7673	3479	45.3	1011	687	68.0
Yucatán	1366	422	30.9	1087	195	17.9	175	123	70.3
Nacional	98639	42519	43.1	77468	24933	32.2	9914	6329	63.8

INE,2009

Según información emitida por el INEE en el ciclo escolar 2008-2009 en el estado de Oaxaca hay un total de 5569 escuelas de ellas 2968 son multigrado, para el sistema general 3079 corresponden al total de escuelas de ellas 1175 corresponden a escuelas multigrado. Para educación indígena hay un total de 1711 escuelas de las cuales 1014 corresponden a escuelas multigradas.

Porcentaje de escuelas primarias multigrado respecto a cada tipo de servicio por entidad federativa 2009-2010.

Entidad federativa	Total de escuelas primarias multigrado		Primaria General		Primaria Indígena	
	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
Baja California	9.7	162	7.1	119	1.0	16
Campeche	47.4	379	27.2	217	5.3	42
Chiapas	69.7	5927	20.4	1737	24.0	2037
Chihuahua	44.0	1248	23.0	651	9.6	271
Durango	63.6	1672	35.7	939	7.4	195
Guanajuato	40.9	1929	33.0	1556	0.0	2
Guerrero	50.2	2412	24.3	1166	8.1	387

Hidalgo	52.1	1696	24.5	796	11.6	379
Jalisco	41.1	2437	32.6	1931	1.4	80
México	19.0	1472	14.1	1087	0.9	72
Michoacán	48.8	2659	31.7	1729	1.2	64
Morelos	18.6	204	12.9	142	0.3	3
Nayarit	50.5	601	25.1	298	10.5	125
Oaxaca	53.9	3012	21.0	1177	18.8	1053
Puebla	43.9	1997	24.9	1133	11.8	536
Querétaro	45.3	669	26.4	390	3.3	49
Quintana Roo	31.3	255	18.3	149	7.6	62
San Luis Potosí	61.0	2093	34.8	1193	6.9	238
Sinaloa	52.2	1481	36.3	1030	0.5	15
Sonora	30.2	555	21.6	397	4.7	87
Tabasco	54.9	1173	42.3	903	2.9	62
Tlaxcala	25.3	200	14.6	115	0.4	3
Veracruz	53.8	5194	36.6	3536	7.1	686
Yucatán	29.8	410	13.3	183	8.8	121
Nacional	44.4	44050	26.2	26037	6.6	6585

INE,2010

Porcentaje de escuelas primarias multigrado respecto a cada tipo de servicio por entidad federativa 2010-2011.

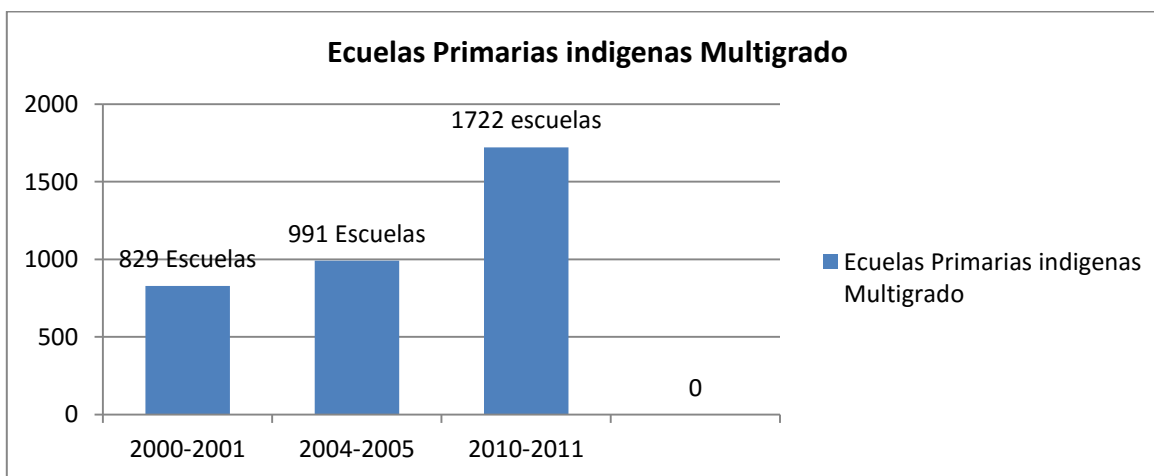
Entidad federativa	Escuelas primarias			Primarias generales			Primarias indígenas		
	Total	Multigrado		Total	Multigrado		Total	Multigrado	
		Abs.	%		Abs.	%		Abs.	%
Baja California	1 702	170	10.0	1 609	124	7.7	64	17	26.6
Campeche	806	387	48.0	631	220	34.9	52	44	84.6
Chiapas	8 511	5 927	69.6	3 556	1 725	48.5	2 790	2 037	73.0
Chihuahua	2 856	1 272	44.5	2 153	646	30.0	350	273	78.0
Durango	2 615	1 662	63.6	1 870	940	50.3	213	190	89.2
Guanajuato	4 702	1 878	39.9	4 334	1 513	34.9	5	2	40.0
Guerrero	4 742	2 344	49.4	3 087	1 178	38.2	880	391	44.4
Hidalgo	3 261	1 735	53.2	2 134	827	38.8	604	385	63.7
Jalisco	5 941	2 417	40.7	5 420	1 920	35.4	103	79	76.7
México	7 769	1 495	19.2	7 282	1 099	15.1	162	71	43.8
Michoacán	5 270	2 559	48.6	4 255	1 676	39.4	201	69	34.3
Morelos	1 116	245	22.0	1 051	185	17.6	11	6	54.5
Nayarit	1 183	601	50.8	852	306	35.9	161	125	77.6
Oaxaca	5 584	3 016	54.0	3 100	1 192	38.5	1 722	1 062	61.7
Puebla	4 525	1 956	43.2	3 474	1 117	32.2	741	529	71.4

Querétaro	1 490	678	45.5	1 172	388	33.1	74	46	62.2
Quintana Roo	834	245	29.4	707	133	18.8	77	62	80.5
San Luis Potosí	3 423	2 098	61.3	2 427	1 209	49.8	345	238	69.0
Sinaloa	2 866	1 529	53.3	2 374	1 052	44.3	30	15	50.0
Sonora	1 845	543	29.4	1 666	389	23.3	111	86	77.5
Tabasco	2 130	1 154	54.2	1 827	892	48.8	101	60	59.4
Tlaxcala	793	204	25.7	698	120	17.2	14	3	21.4
Veracruz	9 789	5 342	54.6	7 667	3 548	46.3	1 025	697	68.0
Yucatán	1 387	417	30.1	1 101	184	16.7	173	120	69.4

INE,2011

Para el ciclo 2010 - 2011 de un total de 5584 escuelas multigrado 3100 correspondían a primarias generales y 1062 correspondían a Primarias indígenas.

Al parecer la existencia de las escuelas primarias multigrado ya sea de nivel general, indígena o cursos comunitarios impartido por el CONAFE son muy comunes tanto a nivel nacional como estatal. Con referente a las tablas mostradas anteriormente se tomaron los datos de cada ciclo escolar para conformar una nueva gráfica y mostrar como el aumento de escuelas primarias multigrado pero específicamente de educación indígena ha ido en aumento.



DGEI/SEP,2011

Las escuelas primarias multigrado incluyen a aquellas cuyo modelo educativo corresponde a los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), a las primarias del Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI) y a los planteles inscritos en el Proyecto de Atención Educativa a la Población Infantil Agrícola Migrante (PAEPIAM).

Por su parte la Dirección General de Educación Indígena (DGEI/SEP 2010) presenta los siguientes datos de las escuelas multigrado.

N_ENTIDAD	CENTROS EDUCATIVOS	%	ALUMNOS	%	DIRECTIVOS Y DOCENTES	%
UNITARIA	2,691	27.00	60,695	7.22	2,692	7.05
BIDOCENTE	2,311	23.19	100,656	11.97	4,628	12.12
TRIDOCENTE	1,607	16.12	110,239	13.11	4,848	12.70
TETRADOCENTES	662	6.64	62,135	7.39	2,702	7.08
PENTADOCENTES	462	4.64	52,220	6.21	2,382	6.24
COMPLETAS	2,233	22.41	454,738	54.09	20,928	54.81
TOTAL	9,966	100.0	840,683	100.0	38,180	100.0

DGEI/SEP, 2010

Para el ciclo escolar 2009-2010 más del 50% de los centro educativos de Educación Primaria fueron atendidos solamente por uno o dos docentes por escuela.

Los centros que son atendidos por tres o más docentes representan el 50% de los centros educativos, impartiendo el servicio al 81% de la matrícula total(DGEI/SEP, 2010) .

Es así como en el informe emitido por la DGEI se presentan datos claros que hace alusión a la existencia de escuelas unitarias, bidocente, tridocentes, tetradocentes pentadocentes y escuelas de organización completa, sin embargo es más que claro que en educación indígena el predominio de escuelas unitarias o multigrado han ganado terreno.

Con lo que se muestra anteriormente se da evidencia de la importancia cuantitativa que tiene la educación multigrado y que es necesario atender ya que este tipo de escuelas van en aumento no solo en educación indígena sino también en primarias generales así como en el nivel de educación preescolar de ambas. Queda claro que las escuelas multigrado para el medio indígena se han incrementado, sin embargo para atender dicho contexto no parece haber una correspondencia entre lo que muestran las estadísticas con la formación de docentes , con esto quiero decir que los elementos brindados durante la formación pedagógica de maestros va más orientada a la atención de un solo grupo, dejando de lado que la mayoría de los maestros tienen más posibilidades de enfrentarse a una escuela .unitaria o multigrado que a una escuela de organización completa. La

realidad que se muestran en función a los números debería ser un punto de partida importante para que elementos para la atención e grupos multigrado sean considerados dentro del currículo para la formación de maestros.

Según el acuerdo 592 existen avances en la atención de estos servicios; por ejemplo, una articulación curricular especial, y apoyo mediante redes de asesores itinerantes que dan apoyo personalizado a maestros y alumnos. De manera paulatina se intenta asegurar que los docentes de escuelas multigrado cuenten con apoyo académico y no realicen su función de manera aislada.

Sin embargo la realidad nos muestra que la existencia de materiales con los que se cuenta para la atención de escuelas multigrado son mínimos y muchos de los existentes se desconocen. Uno de los materiales más conocidos entre los docentes es la *Propuesta multigrado 2005*, de ella se apoyan la mayoría de docentes que están a cargo de escuelas unitarias, esta propuesta tiene que ver más con el tratamiento directo de actividades pedagógicas. Consiste básicamente en una organización de contenidos comunes por ciclo o nivel (1º y 2º, 3º y 4º, 5º y 6º) y diversas sugerencias metodológicas para el trabajo docente. El principal propósito de la propuesta es mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización del trabajo más pertinente a la situación multigrado, el aprendizaje colaborativo entre los alumnos y el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo (SEP, 2005).

Plantea cuatro propósitos particulares en los que resaltan cuestiones con la que tiene que cumplir el docente. Sin embargo los siguientes reflejan la parte en la que los docentes tienen más dificultades.

- a) Responder a las necesidades de planeación de los docentes con el apoyo de contenidos comunes y ejemplos de planeación.
- b) Contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos, mediante el uso transversal del lenguaje oral y escrito en las asignaturas.
- c) Presentar de manera integral una serie de estrategias didácticas que promuevan la apropiación reflexiva de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores.

- d) Ofrecer un conjunto de actividades permanentes que enriquezcan el trabajo del aula: la conferencia infantil, la asamblea escolar, los rincones de trabajo y el uso sistemático de la biblioteca, entre otras.

Para lograr una enseñanza multigrado efectiva, se requiere elementos teóricos para que ayuden al docente en la planeación de las clases, el trabajo en grupos con los niños, la organización de tiempos, la elaboración de material didáctico y de apoyo así como la adecuación de los contenidos de los planes y programas así como el diseño de estrategias para lograr y aprovechar el tiempo de cada clase.

Los grupos multigrado presentan algunas ventajas entre ellas se encuentran: La atención simultánea a niños de diferentes grados y edades en un mismo espacio, permite tener una visión global del currículum de educación primaria, permite la recuperación de los conocimientos de los alumnos y de la comunidad, los alumnos realizan trabajo autónomo y el profesor da un seguimiento del aprendizaje de los alumnos grado por grado (Elizalde, 2012).

Es así como las escuelas multigrado basadas en una propuesta pedagógica de contenidos y metodología innovadoras pueden ser alternativas viables a la educación en el contexto rural.

Al igual que en las escuelas de organización completa en este tipo de escuela, hay mayores posibilidades de lograr estrategias colaborativas de aprendizaje, siempre y cuando el empleo de estrategias, metodologías y materiales para el aprendizaje de los niños sea la adecuada, lo que daría como resultado que la escuela rural puede integrar el entorno comunitario al desarrollo de aprendizajes cognoscitivamente eficaces estableciendo un vínculo de continuidad entre la enseñanza escolar y los ámbitos cotidianos del uso de conocimiento.

Para poder trabajar exitosamente en aulas multigrado los maestros deben recibir elementos para atender al grupo en general, pero también elementos para elaborar la planeación y adecuar el currículo al contexto de los niños rurales.

En general el papel del docente dentro del aula se centra en ser facilitador y orientador, casi siempre su tarea se ha reducido a: dictar clase, escribir en el

pizarrón para que los alumnos copien y disciplinarlos, mientras los niños pasivamente atienden sus órdenes. Como docentes se debe entender que el centro y protagonista central del proceso de aprender es el niño y que él como maestro también es un sujeto en permanente formación pues mientras desempeña su práctica va aprendiendo de su experiencia lo que le permite ajustar sus actividades implementadas esto con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los niños.

Los grupos multigrado conservan algunas cuestiones en la enseñanza al igual que en escuelas del país que se ubican en zonas rurales pues los docentes muestran apego por las metodologías tradicionales, este apego se expresa en los métodos de evaluación controladores y muy mecánicos con la aplicación sobre todo de exámenes, más que preocuparse por el proceso se preocupan por el producto. De igual forma se hace uso de recursos didácticos comerciales si adecuar estos a las necesidades de los niños, También se presenta dificultad para integrar áreas del conocimiento con los saberes o conocimientos propios de la comunidad. Por otra parte se tiene escaso tiempo en la jornada escolar, que es uno de los problemas que más afecta el sistema educativo nacional en general. Es decir, la jornada escolar de acuerdo al calendario de la SEP consta de un determinado número de días, sin embargo laboralmente hablando, no se cumple dicha jornada, ya que debido a las suspensiones escolares, se suma la pérdida de días por cuestiones administrativas, por reuniones de consejo técnico, por reuniones sindicales y por movimientos de la misma índole.

2.5 Recorrido metodológico

El punto de partida del trabajo fue analizar la pertinencia cultural de la formación docente para la atención en contextos con diversidad lingüística. Se inició tratando de entender el contexto y las condiciones particulares que permitieran comprender los procesos a los que se enfrentan los docentes al atender escuelas unitarias sumándoles a ellas el contexto de diversidad lingüística que presentan los alumnos así como ellos mismos.

Esta investigación está inserta en proyecto más amplio que se denomina “Formación docente para una educación intercultural del Siglo XXI”, por lo tanto fue una combinación de los objetivos del proyecto y también los objetivos de la presente investigación a partir de mi interés de estudio. El proyecto general parte de la hipótesis de que la formación de los docentes para el medio indígena se construye a partir de una idea de lo indígena creada o consolidada hacia mediados del siglo pasado⁸ la cual resulta actualmente obsoleta en gran medida, debido a los rápidos cambios que han experimentado los pueblos indígenas en las últimas tres décadas, en particular en la región en estudio. Habría por tanto una brecha considerable entre la población para la que se aspira formar a los docentes indígenas y las condiciones socioculturales de las poblaciones reales a las que llegan a atender.

En este contexto hay tres dimensiones sobre las cuales a mí me interesa indagar; la pertinencia cultural de la formación docente en un escenario de escuelas multigrado, el papel del bilingüismo en la escuela y la idea de indígena que permea entre los docentes.

La pertinencia de la formación docente para indagar el grado de correspondencia entre la visión de lo indígena que subyace a su formación y la condición actual de la población a la que atienden⁹; la parte multigrado por todo lo que implica la atención a este tipo de grupos, es decir, los retos para la planeación, para la enseñanza, los tiempos divididos del docente para diversas actividades y los elementos recibidos en su formación para enfrentarlos y, finalmente, el papel del bilingüismo porque independiente de las condiciones sociolingüísticas de cada escuela o de cada docente queda en un plano secundario, independientemente si el mixteco se habla o no. Lo que se me interesa saber es la pertinencia de la formación recibida con respecto a la identidad indígena actual, la atención a la lengua mixteca y la habilidad para trabajar con grupos multigrado.

8 El término apropiado para referirse a lo que aquí se denomina “idea de lo indígena” es “discurso cultural”. Pero puesto que el discurso cultural no ha sido parte del tratamiento metodológico en esta indagación he preferido abstenerme de hacer uso de ese término.

9 En otras palabras, el grado de correspondencia entre el discurso cultural de lo indígena presente en los planes de estudio de las instituciones formadoras y las condiciones reales de población indígena atendida.

Me he encontrado con profesores que tienen formación de orígenes un poco distintos con diversidad de condiciones por lo tanto puedo decir que los contextos de la poblaciones han cambiado, si no en su totalidad por lo menos en algunos aspectos, principalmente en la lengua originaria y en la indumentaria. Es decir esa idea de indígena no necesariamente pertenece al sujeto que es hablantes una lengua indígena, que utiliza indumentaria que lo hace diferente de los demás, que habita un territorio determinado y que su establecimiento únicamente en provincia en muchas ocasiones muchos de los rasgos descritos ya no son “cumplidos” por la sociedad a la que se le denomina población indígena. Sin embargo tal concepción no ha sido adaptada o modificada a los tiempos actuales.

En síntesis, todo este estudio se organiza en torno a tres grandes dimensiones:

- La idea de lo indígena en los planes de estudio de las instituciones formadores y en la práctica de los docentes
- El tratamiento de la lengua mixteca en el aula (o la falta de tratamiento)
- La atención a grupos multigrado

Los tres puntos anteriores cruzados por la transversal de la pertinencia de su formación docente.

2.5.1 Enfoques etnográficos

La investigación educativa en México desde hace algunas décadas tiene una orientación marcadamente etnográfica. Entendiendo que la etnografía la concebimos como el método de investigación por el que se comprende la relación entre acción y significación de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de cultura, formas de vida y estructura social investigado (Jiménez, 1999).

Por tanto, los tres puntos que organizan este trabajo son abordados con una perspectiva cualitativa y más particularmente con técnicas de tipo etnográfico. Más específicamente he seguido los principios de la teoría fundada (Jiménez, 1999).

El primer paso para poder iniciar el trabajo de campo fue obtener el permiso del jefe de zonas y del supervisor, primeramente localice a los docentes que atienden escuelas multigrado y les solicite su colaboración para participar en la investigación. Se habló con cada uno de los docentes que laboran en cinco escuelas con las que cuenta la zona escolar, se les explicó el objetivo de la investigación y cómo el hecho de acudir a ellos iba a colaborar con la investigación. No obstante dos de ellos no estuvieron de acuerdo en que se visitaran sus escuelas y por lo tanto tampoco accedieron a darnos la entrevista, en cambio tres docentes estuvieron en la mejor disposición de que se acudiera a sus escuelas a observar y a darnos una entrevista o las necesarias según nuestro requerimiento.

En un segundo momento se realizaron las entrevistas y cuando se dio inicio con ellas, se les solicito el permiso a los maestros para gravar la conversación, en los tres casos la petición fue concedida, la información que los participantes proporcionaron se mantendrá de manera anónima. También, llevé un diario de campo para registrar mis experiencias, reflexiones y comentarios respecto al proceso que se estaba llevando a cabo y de lo observado respecto de mi objeto de estudio. Realicé entrevistas en tiempos muy lejanos a los que se tenían pensados, esto debido a factores externos a nuestra investigación, como las movilizaciones sindicales características del estado de Oaxaca. Conocí experiencias, opiniones, perspectivas distintas y a la vez similares de los participantes respecto a la situación multigrado, la educación bilingüe y a la idea de lo indígena.

2.5.2 Técnicas de recolección de datos

La presente investigación se apoyó del método etnográfico con técnicas de investigación como las entrevistas semiestructuradas y la observación.

La técnica de obtención de datos privilegiada fue la entrevista teniendo en cuenta que los instrumentos deben emplearse a) cuando el investigador conozca realmente lo que es importante descubrir y b) cuando se hayan elaborado

específicamente para un escenario concreto y el foco de la indagación se juzgue como significativo (Jimenez, 1999).

Consideré la entrevista puesto que fue una técnica ideal porque cumplía los propósitos para abordar el estudio pero sobre todo reflejaba de una menor manera las experiencias de los individuos entrevistados. Elaboré un guion de entrevista tenía el propósito de no perder de vista mi objeto de estudio, por su flexibilidad me permitió adaptarla a las condiciones específicas de cada uno de los entrevistados. El guion de entrevista consistió en tres apartados, un apartado de preguntas con respecto a los grupos multigrado, la segunda parte al papel del bilingüismo en la escuela, la comunidad y en lo docentes y por última parte en la concepción de indígena que tienen los docentes.

Como segunda técnica utilice la observación, esta se realizó en los salones de clases, donde pude obtener un acercamiento a las experiencias que lleva a cabo el docente día a día al atender un grupo multigrado.

A continuación se muestra la tabla con el nombre de las escuelas y los profesores que fueron entrevistados y observados.

Nombre del docente	Nombre de la escuela	Perfil del docente	No. De Observaciones	No. de entrevistas	Fecha
1.- Maricela Montesinos	“Ignacio Zaragoza”	6º. semestre de UPN	2	2	13 y 14 de Marzo
2.- Marisol García	“Constitución de 1917”	Pasante de UPN	2	2	17 y 18 de Marzo
3.- Yonic Caballero	“Niños Héroeos”	5º. Semestre de UPN.	2	2	19 y 20 de Marzo

2.5.3 Procedimiento de análisis

La revisión se hizo principalmente en dos fuentes: la documental y la que se obtuvo del material empírico. De esta manera, haber hecho la separación de la información permitió la comparación de lo que se plantea en el ideal diseñado para profesores del medio indígena a través de los planes de estudio en contraposición con lo que realmente se hace y de dice en el campo educativo, el corpus empírico. Además de los planes de estudio, las entrevistas fueron objeto principal de análisis, para ello, hice las transcripciones de cada una de las entrevistas y de las observaciones. En un primer nivel de análisis se transcribió únicamente la información del material empírico necesaria de acuerdo al tema.

La revisión documental consintió en reunir los documentos a continuación enlistados.

- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPPMI) Plan 90 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural 1997.
- Parámetros Curriculares de Educación Indígena.
- Ley General de Derechos Lingüísticos.
- Propuesta Multigrado 2005

Una vez reunidos los documentos, se revisaron considerando la pertinencia de cada uno de ellos. Posterior a esto se encontraron categorías, que después se definieron y por último se conformó una base de datos. La revisión de los documentos se hizo tomando en cuenta la teoría fundada que permite al investigador acercarse a los escenarios sin una teoría pre-elaborada. Además la teoría fundada cuenta con dos tipos de fuentes, las fuentes primarias ;en ellas encontramos las entrevistas en sus diferentes modalidades y la observación de campo, y las fuentes secundarias en las que se ubican las fuentes de consulta como diarios, cartas, biografías, periódicos y boletines. Por lo anterior retomamos

tanto fuentes primarias como fuentes secundarias, las entrevistas y observaciones corresponden a la primera y los planes de estudio a las segundas.

El material documental y empírico se realizó con el siguiente procedimiento metodológico.

- 1) Reflexión del tema de interés y recopilación de datos.
- 2) El investigador genera “categorías”, estas deben corresponder a los datos.
- 3) Después se emprende una investigación adicional hasta que las categorías queden “saturadas”, esto quiere decir que el investigador debe de sentirse seguro que las categorías elaboradas “saturan” el texto, es decir, cubren las todas las ideas pertinentes en el texto.
- 4) Posteriormente se intenta formular expresiones generales de las categorías que estarán en capacidad de abarcar una escala más amplia de relaciones que nos permitan comprender como se interrelacionan las categorías para formar una interpretación del sentido o significación subyacente.

Durante la revisión de los cinco documentos se encontraron diversas categorías, algunos ejemplos pueden pertenecer a dos a mas categorías sin embargo se optó por integrarlos en una sola.

El hecho de que el análisis que se presenta en el capítulo posterior se centre únicamente en los dos planes de estudio es porque son los más directamente vinculados con nuestro interés del tema. Los otros documentos, aunque están indirectamente vinculados con nuestro tema de trabajo por lo que su aporte es poco significativo para nuestros intereses.

CAPITULO III. Entre lo ideal y lo real.

En nuestro país la formación de los docentes se ha ido transformando para adecuarse a las necesidades educativas de cada momento histórico, político y económico que la sociedad ha ido viviendo, la mayor parte de estos cambios son parte de las políticas públicas implementadas por el estado. En consecuencia tales adecuaciones obedecen, más bien, al cambio en los propósitos de la educación, es decir, para qué se forma a los niños. No obstante, como es bien sabido para cada una de las profesiones se necesitan tener elementos teóricos y prácticos para desempeñar el trabajo lo mejor posible, en la actualidad para desempeñar el papel de un docente existen diversas propuestas de formación, algunas de ellas nacidas a partir de la necesidad de plantear nuevas formas de prácticas profesionales acordes al tiempo en que se vive, así como metodologías y técnicas derivadas de discursos de un contexto específico, la formación académica pretende no solo formar profesionales “competentes” si no también docentes que puedan resolver situaciones pedagógicas específicas acordes con el tiempo y contexto. Esto significa que, actualmente, la formación de docentes también asume la pertinencia de la formación para la población a la que deben atender los nuevos maestros.

Las instituciones encargadas de formar docentes han empezado a derivar sus propios proyectos de investigación en el campo curricular con el fin de que los planes de estudio sean más acordes al medio en el que el docente desarrolla su práctica docente, tal es el caso de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural que en un principio inicio con el plan de estudios de 1997, y que fue reestructurada en el año 2004, de igual forma la LEPEPMI ha tenido diversas reestructuraciones en el plan de estudios, inicio con la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP-75) la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP-85), las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI-90), sin embargo no parece ser suficiente pues el plan de estudios corresponde al año 1990, han pasado un poco más de dos décadas y el plan de estudios aún no ha cambiado. En el año 2010 las guías de

trabajo de la LEPEPMI fueron actualizadas por un equipo especializado bajo la supervisión de la UPN ,aunque el contexto escolar donde se insertan los docentes que se forman con el plan 90 parece haber cambiado , así como los propios docentes han ido cambiando, la reformulación no solo de las guías de trabajo sino también del plan de estudios debería revisarse para ser encaminada y rediseñado conforma a la realidad actual.

Las instituciones encargadas de formar docentes para el medio indígena –en este caso la UPN y la ENBIO– plantean objetivos muy claros dentro de sus planes de estudios, es decir, está claramente expresado el tipo de población docente al que se va a atender, los objetivos de la carrera y los perfiles de ingreso y de egreso, por tal motivo todo lo que plantean los planes de estudio de ambas instituciones pueden ser considerados como “la formación ideal “que los docentes recibirán a lo largo de su formación académica. La formación ideal o deseada podemos entenderla como aquella en la que el sujeto “formado” será un profesional competente, que permitirá el cambio, será reflexivo de las prácticas llevadas a cabo en el aula, además tendrá dominio de los contenidos propios de su ámbito de enseñanza que le corresponde, podrá facilitar el aprendizaje y contará con la capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades del contextos y de cada grupo además a todo lo anterior le sumamos que desarrollará una educación bilingüe si el contexto así lo requiere o lo permite.

Sin embargo la práctica que llevan a cabo los docentes día a día no es muy acorde al ideal planteado en el plan de estudios, la situación real presenta circunstancias que no se contemplan a la hora de diseñar documentos, tales como el hecho de que en el nivel de educación indígena la mayor parte de las escuelas de educación primaria y algunas de educación preescolar son escuelas que son atendidas por un solo docente, es decir, escuelas unitarias. Además en ellas la situación lingüística de maestros y alumnos es muy diversa pues si los maestros son hablantes de una lengua indígena los niños no los son o viceversa.

Ahora bien con la revisión de los planes de estudio de la UPN y la ENBIO respectivamente se está tratando de indagar sobre la perspectiva que tienen los

docentes con respecto a la pertinencia de su formación. Para ello se hizo una revisión de dos tipos de fuentes; la primera de ellas corresponde a los planes de estudio en los que en cierta forma representan el ideal que tiene que cumplir los docentes que se formaron o están en proceso de formación en base al plan de estudios 1990 de la UPN y plan de estudios 2004 de la ENBIO. La segunda fuente son las prácticas, creencias y vivencias que los docentes realizan en las escuelas a partir de las entrevistas y observaciones plasmadas a tres docentes que atienden escuelas unitarias.

Tanto la situación real como la situación ideal permiten dar cuenta que hay un abismo entre lo que se plantea “oficialmente” y lo que se hace realmente.

3.1 Revisión de los planes de estudio

Como ya se mencionó anteriormente de acuerdo a la metodología que seguimos, en un primer momento se hizo la revisión de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena Plan 90 (LEPEPMI) correspondiente a la Universidad Pedagógica Nacional y de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

Durante la revisión de los planes de estudios se encontraron once categorías, algunos ejemplos pueden pertenecer a dos a más categorías sin embargo se optó por integrarlos en una sola. A continuación se enlistan las categorías y se definen cada una de ellas.

1. **Reconocimiento/Diferencia Revaloración** Podemos entender que la lengua y los saberes previos principalmente, son elementos con los que cuenta el docente como el alumno. Estos deben ser considerados para evitar su pérdida total o parcialmente.
2. **Culturas diferenciadas:** Todas las culturas son diferentes por lo tanto cada una de ellas tienen una forma de ver las cosas, lo que permite al sujeto (profesor-alumno) diferenciar saberes y conocimiento de la cultura diferente a la propia.

3. **Comunidad Indígena:** Hace referencia a la compartición de aspectos culturales, lingüísticos, normativos entre los sujetos que la conforman mismo que hacen que se identifique de otros grupos.
4. **Discontinuidad Cultural:** La discontinuidad cultural entendida como la falta de relación entre saberes previos o propios del contexto en contraposición con los establecidos en las instituciones oficiales.
5. **Precariedad de la formación docente:** Se considera esta categoría como falta de dominio de contenidos y estrategias por parte del docente.
6. **Pertinencia cultural y lingüística:** Concierno a cumplir por medio de la educación las expectativas y necesidades que respondan a la realidad, dando prioridad a lo lingüístico y comunitario.
7. **Desubicación lingüística:** Se considera esta categoría como el hecho que los docentes no se encuentren ubicados en la región lingüística a la que corresponden.
8. **Jerarquización social:** Se considera la lengua indígena con un status menor al del español.
9. **Gradualidad del bilingüismo/ Igualdad de lenguas:** En la institución escolar se considera que el alumno y el docente tienen un dominio de lengua indígena y español.
10. **Lenguas con necesidad de fortalecimiento:** La escritura se considera un medio para el fortalecimiento de la lengua indígena.
11. **La formación docente y el bilingüismo:** La falta y dominio de estrategias para atender a los alumnos monolingües o bilingües para propiciar el rescate o revitalización de la lengua indígena.

Las categorías encontradas y enlistadas anteriormente se sustentan en ejemplos como los siguientes de acuerdo a los planes de estudio arriba mencionados.

3.1.1 Plan de estudios de la Licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI).

En el análisis de este plan de estudios se encontraron las siguientes categorías: precariedad de la formación docente, pertinencia cultural y lingüística, desubicación lingüística, jerarquización social, gradualidad del bilingüismo/ Igualdad de lenguas, lenguas con necesidad de fortalecimientos, reconocimiento/Diferencia Revaloración, culturas diferenciada, comunidad, indígena, discontinuidad cultural. De acuerdo a la presentación de la información en el Plan de estudios de la LEPEPMI este parece estar encaminado a formar y fortalecer a los profesores en aspecto lingüísticos, pues en el trascurso del análisis de cada categoría se pudo percibir que la mayoría de las categorías encontradas se remiten a las parte de rescate de lengua, la valoración de las mismas, o de la desubicación lingüística de los profesores que se encuentran en otra región del estado. A continuación se presenta cada una de las categorías y en ellas un breve punto de vista según la situación actual que presentan y plantea los profesores, así como la forma en la que corresponden o son pertinentes las situaciones que se plantearon en el diseño del plan de estudios vigente hasta la actualidad.

Precariedad de la formación docente

Asistió a diferentes instituciones para su formación docente; ésta es heterogénea, predomina la formación ofrecida por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio en Servicio y las oportunidades para su profesionalización han sido limitadas (Pag.12).

El proyecto responde a la necesidad: de ofrecer servicios de formación para el docente que atiende una población escolar con diversas características socio-culturales. (Pág. 4)

La escasez de recursos didácticos acordes a las características y necesidades de los niños indios (Pág. 10)

Al inicio de este escrito se plantea la situación en la que se trabaja con los grupos multigrado, lo que tal vez no está dicho, es el hecho de que muchos de los actuales docentes fueron alumnos de ese tipo de escuelas, en estudios como secundaria y bachillerato, la situación ya no es la misma, sin embargo algunos –no

todos- de los profesores por las situaciones sociales y económicas principalmente optaron por ser docentes, algunos con estudios de bachilleratos o con licenciaturas como derecho, economía, administración, contaduría entre otras. a pesar de ello al desarrollar su labor pedagógica uno de los retos a enfrentar en un primer momento es el diseño de las situaciones didácticas no es problema de ahora, tal y como lo menciona el plan de estudios, ha sido una dificultad de los maestros desde antaño, a pesar de que no se explicita que sea en escuelas de organización completas actualmente aplica más para las escuelas unitarias, lo que es cierto es que en ambas escuelas (organización completa y unitarias) encontramos que la escases de materiales es una realidad que no se puede esconder y que únicamente se mejora a través de la práctica, la investigación y la creatividad de los docentes.

Pertinencia cultural y lingüística:

Obliga a considerarla como fuente de la orientación de las acciones educativas que para la población indígena se deben realizar y compromete, igualmente a promover “el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social (Pág. 4).

Desubicación lingüística

Debido a que no han considerado cuestiones como el conflicto lingüístico y sociocultural situación traducida en problemas pedagógicos al interior del aula, lo cual constituye un obstáculo para que el maestro identifique la importancia de estos elementos (Pág. 8).

Participa en un proceso formativo con énfasis en cuestiones técnico instrumentales, descontextualizados de las condiciones en las que desempeña su trabajo (Pag.12).

La descontextualización lingüística se muestra como una gran preocupación, con el paso del tiempo la perdida de las lenguas indígenas en el país ha ido avanzando, lo que ha llevado a diseñar cursos, talleres, diplomados dirigidos a los docentes, en ellos se concientiza al docente de la importancia de la lengua dentro y fuera de la escuela, este a su vez debería de tener la capacidad de concientizar a los padres de familia. Además se da prioridad a la revitalización y al proceso de escritura de la lengua nativa, sin embargo es importante tener claro que para llega

a escribir cualquier lengua, lo primero que se debe de tener sobre ella es el dominio oral.

La siguiente categoría nos muestra que la prioridad no solo debe de ser para una lengua, más bien para ambas debe de ser el mismo trato.

Lenguas con necesidad de fortalecimiento

La necesidad de desarrollar la escritura de las lenguas indígenas como un recurso para fortalecerlas (Pag.9).

Contribuirá desde el espacio de la institución escolar al desarrollo y fortalecimiento de la lengua indígena y del español así como, el de la cultura del grupo indígena y del español así como, el de la cultura del grupo indígena, sin menoscabo de lo nacional y universal. (Pág. 13).

Reconocimiento/Diferencia Revaloración

El proyecto curricular de las licenciaturas pretende ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática que de ella se deriva (Pag.4).

La sociedad debe abrir múltiples espacios en donde se revalore, favorezca o impulse el desarrollo y la expresión de lo propio, lo específico, de las culturas indias (Pág. 10)

Revalorar los saberes y formas de transmisión del conocimiento, propios de la comunidad, en que trabaja, con el fin de incorporarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje (Pág. 11)

Contará con elementos teórico - metodológicos desde la perspectiva antropológica-lingüística que le permitirán reconocer y revalorar la lengua y cultura de la comunidad indígena donde preste sus servicios (Pág.13).

Enriquecerá su actitud reflexiva y autocrítica para revalorar su función como profesor en el contexto comunitario y nacional, considerando los aspectos pedagógicos y socioculturales de la práctica docente (Pág. 13)

La introducción de la línea antropológica – lingüística en el plan de estudios, responde al reconocimiento de la diversidad cultural en las zonas indígenas del país, a la valoración de la riqueza de estas manifestaciones y a la importancia de su conservación. Sin embargo, también responde a la problemática, que para los maestros de estas zonas representa esta misma diversidad cultural (Pág. 18)

El aspecto lingüístico es muy relevante sobre todo para las escuelas que pertenecen al nivel de educación indígena, es por eso que al igual que otros aspectos como los que se plantean en la parte arriba, el plan de estudios hace

mención y enfatizan la cuestión de las lenguas originarias. Anteriormente la mayor parte de las comunidades indígenas en la que se encontraban las escuelas de educación preescolar y educación primaria y más recientemente educación inicial, eran mayormente bilingües, con el paso del tiempo el número de comunidades monolingües en mixteco han pasado a ser comunidades bilingües en mixteco o español o comunidades monolingües en español, lo que representa un reto muy grande para los docentes que se encuentran en la misma situación lingüística. Si bien el plan de estudios plantea aspectos como, el rescate de la lengua, la revitalización y revaloración de la lengua, en los hechos no ha quedado claro como concretarlo.

Jerarquización social

La comprensión del complejo y desigual del status de la lengua indígena en una relación de subordinación y desplazamiento frente al español como lengua dominante (Pag.9).

La lengua, en la línea se aborda desde la perspectiva sociolingüística por considerar que aporta conocimientos en relación a los usos y funciones de la lengua en el nivel comunitario, así como en las instituciones de contacto lingüístico. Esta perspectiva permite al estudiante identificar, entender y abordar problemas derivados de la relación asimétrica entre lenguas y contar con elementos teórico – metodológicos para elaborar estrategias pedagógicas que contribuyan a la revaloración de las lenguas y culturas indígenas y a la fundamentación de la educación bilingüe (Pág. 18)

Gradualidad del bilingüismo/ Igualdad de lenguas

El reconocimiento del valor, uso y funciones de la lengua materna del español mediante la expresión y desarrollo de ambas escuelas, para lo cual es necesario que el maestro cuente con elementos para construir una metodología acorde con el grado de bilingüismo de su grupo escolar.

Atiende a población escolar con diferentes grados de dominio de la lengua indígena y del español (Pag.12)

Culturas diferenciadas

La necesidad de reconocer al niño como un sujeto con saberes acerca de su realidad, como punto de partida para introducirlo en el conocimiento y cultura universal (Pag.9)

Posee saberes y formas de transmisión profesional del conocimiento acordes a su propia cosmovisión (Pag.12)

Poseerá conocimientos psicopedagógicos que favorezcan la relación entre el currículum escolar y el niño para propiciar aprendizajes significativos (Pág. 13)

Incorporará en su práctica docente saberes y formas de transmisión y apropiación del conocimiento propios de la comunidad en donde trabaja (Pág. 13)

Será un profesional de la docencia, cuyo propósito fundamental sea el desarrollo de su práctica docente acorde con las características y necesidades del niño y del contexto sociocultural en el que se desempeña laboralmente (Pág. 13)

La particularidad del plan de estudios está determinada por la comprensión de los problemas específicos de la educación indígena y las implicaciones que estos tienen en la práctica docente (Pag.14)

Comunidad Indígena

Reconceptualizar los fundamentos teórico metodológicos en que se sustenta su práctica docente a partir de considerar el contexto social-comunitario e institucional en que trabaja (Pág. 11).

Indagar y problematizar su práctica docente para elaborar propuestas educativas que tomen en cuenta: las características del niño y la comunidad, los principios psicopedagógicos así como la normatividad, los programas y objetivos vigentes para la educación preescolar y educación primaria (Pág. 11)

Será un profesional de la docencia, cuyo propósito fundamental sea el desarrollo de su práctica docente acorde con las características y necesidades del niño y del contexto en el que se desempeña laboralmente (Pág. 13)

Poseerá una formación teórico - metodológica en el ámbito de la docencia y considera los aportes de las distintas disciplinas vinculadas con el quehacer docente, para construir propuestas que responde a las necesidades de su trabajo (Pág. 13)

A lo largo de los cursos se abordan dos ejes fundamentales: la educación y la tierra; el primero por el carácter de las licenciaturas y el segundo por el origen campesino de la mayoría de los maestros y su relación con las comunidades rurales. Se consideran estos dos ejes como elementos explicativos que le permitirán comprender las políticas educativas dirigidas a la población indígena en un contexto histórico determinado (Pág. 17).

Discontinuidad Cultural

La discontinuidad cultural, causada por la ausencia de relación y significado entre lo que el niño aprende en la escuela y su experiencia cotidiana en el ámbito familiar y comunal (Pág.9).

La línea psicopedagógica propicia en el estudiante formas de contrastación significativas entre los saberes que ya posee y otros conocimientos de orden pedagógico y psicosocial, para enriquecer las posibilidades de interpretación y acción en su quehacer cotidiano (Pág. 15).

Al resaltar la presencia y participación de los grupos indígenas en la historia nacional permite recupera la memoria colectiva que fortalece la identidad del maestro y propicia el rescate de la historia local para convertirla en contenidos significativos (Pág. 17)

La contradicción entre la manera que el niño aprende y se apropia de la realidad de acuerdo a su cosmovisión y las formas en que debe aprender en la escuela una visión del mundo ajena a la suya (Pag.9).

Finalmente los diseñadores del plan de estudios pensaron en una realidad muy distinta cuando emprendieron el proyecto de la Universidad Pedagógica Nacional, pero sobre todo de la LEPEPMI, se han hecho reestructuraciones en el plan de estudios desde sus inicios aunque recalcamos que no es el diseño del curriculum el que no es pertinente o adecuado, más bien influyen varias situaciones entre ellas la no correspondencia a las situaciones educativas actuales, la diversidad lingüística que viven las comunidades y las escuelas rurales, el fenómeno de la migración ha sido otro factor que ha repercutido en ello. Es importante volver a replantearse algunas cuestiones que en un momento eran relevantes para los profesores. Ahora las necesidades y retos a los que se enfrentan los docentes son otras, el tiempo en el que vivimos ha sido causa de este cambio, la migración en las comunidades, las aspiraciones personales y sociales de cada comunidad ha llevado a pensar a la gente – aunque no es su mayoría- en la escuela como un medio para superar las dificultades presentadas en su entorno así como las carencias.

3.1.2 Plan de estudios de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

Otra institución encargada de la formación de los profesores es la Escuela Normal Bilingüe, por ello se revisó su plan de estudios del que se formularon nueve categorías que son útiles para el análisis del mismo y para nuestros intereses.

Reconocimiento /Diferencia Valoración

Con el propósito de preparar a los futuros docentes para revertir los efectos de la desigualdad social y la discriminación, se incorpora el estudio y la reflexión acerca de las propias condiciones socioculturales y lingüísticas, lo que implica revisar la historia personal y el papel que ha jugado la escuela en relación con la valoración de la propia identidad entre las comunidades de pertenencia y la sociedad mayoritaria (Pág.11).

Es necesario que adquieran y consoliden un conjunto de habilidades intelectuales, que dominen contenidos y competencias didácticas específicas, y que revaloren las identidades socioculturales, lingüísticas y étnicas (Pág.14).

Contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros indígenas, para superar los efectos de historias sociales marcadas por la desvalorización cultural (Pág.26).

El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas (Pág.31-32).

Pertinencia Cultural

Se promoverá la reflexión sobre las implicaciones que tiene para el trabajo del futuro profesor el que los niños provengan de ambientes socioculturales y lingüísticos diversos, y sobre su desarrollo cognitivo, vinculado a sus estilos de aprendizaje, comunicación y expresión de acuerdo con los contextos y los modos de interacción que se establecen en cada ámbito sociocultural (Pág.14).

Los planteamientos anteriores nos muestran que las comunidades indígenas han sido objeto de discriminación, razón por la que la pérdida y falta de valoración, así como los tipos de actitudes negativas hacia las lenguas originaras es notoria en las comunidades. Las sociedades indígenas han sufrido un cambio con respecto a su lengua, entre ellos encontramos que en la última década no la dan importancia a su lengua materna (mixteco), esto se ve reflejado en la población escolar ya que en varias escuelas los niños solo dominan el español, dejando a un lado la lengua que sus padres dominan o dominaron en un momento. Ante esto se plantea que los profesores que provienen de comunidades indígenas reflexiones sobre esta situación y que en un momento a través de ellos se pueda cambiar, siempre y cuando pongan en práctica los elementos adquiridos durante su estancia en la escuela y así poder encaminar la situación lingüística de su comunidad así como de las comunidades donde laboran.

Ahora con lo que respecta a la formación pedagógica y lingüística encontramos que se plantea que los docentes tienen una gran tarea al aplicar al estrategias tanto lingüísticas como pedagógicas, si bien es cierto a pesar de ser un solo

grado, la diversidad de aprendizajes, de comportamiento, de socialización y convivencia es muy variada, es de esperarse que para los grupos multigrado implique situaciones más variadas tal y como se afirma en la siguiente categoría.

Dominio de estrategias y contenidos escolares

Para los docentes que atienden a niños indígenas resulta un desafío la aplicación de estrategias de enseñanza más favorables para trabajar en grupos con características y situaciones lingüísticas diferenciadas, ya sea en escuelas de organización completa o incompleta (Pág.25).

Con lo anterior podemos darnos cuenta de que cuando hablamos de formación docente nos referimos a tener dominio de elementos teóricos y prácticos. Considerando que entre los más importantes tenemos el plan de estudios de educación primaria, los métodos de enseñanza de primera y segunda lengua, en este caso no solo teóricamente si no también su aplicación para que tenga un verdadero impacto y sea provechoso para el alumno. Esta parece ser una verdadera preocupación para los docentes que se forman en la Escuela Normal Bilingüe.

Formación Docente

Favorecer el dominio de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudios de educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños (Pág.26).

Promover la reflexión en torno a los enfoques más favorables para el tratamiento de las lenguas, lo que incluye la enseñanza de segundas lenguas (Pág.29).

Favorecer el dominio de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudios de educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños (Pág.30)

En un determinado momento se planteó la categoría de precariedad docente en la que se muestra la falta de dominio de contenidos sin embargo, a diferencia de la UPN esta categoría en el plan de estudios de la ENBIO está encaminada a fortalecer la parte en la que los docentes deben de tener el dominio no solo de lo local sino también de lo que plantean los planes y programas nacionales, además parece dar importancia y enfatizar al aspecto teórico - metodológico de las lenguas originarias.

Nótese que las categorías más predominantes durante el análisis de este plan de estudios vas enfocadas a los aspectos lingüísticos y pedagógicos de las lenguas y su tratamiento en el salón de clases, tal y como se muestran en las siguientes categoría y su ejemplos.

Comunidad Indígena

Al considerar las características socioculturales y lingüísticas de los niños y de las comunidades indígenas de las que provienen, es posible contar con mejores elementos para proponer y aplicar estrategias de enseñanza en las aulas en que se presenta la diversidad cultural y lingüística (Pág.35)

Gradualidad del bilingüismo/Igualdad de las lenguas

Una dificultad para la enseñanza de la lengua indígena y del español en las escuelas primarias indígenas radica en la tendencia a utilizar la lengua indígena sólo como puente para acceder a los temas y contenidos del curriculum vigente en el nivel de primaria y su tratamiento en español. De este modo no se permite el desarrollo de la lengua indígena ni ésta es considerada al interior del curriculum como tema y contenido para su estudio. Al no desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en las lenguas maternas se obstaculiza también el desarrollo de dichas habilidades en la segunda lengua (Pág.19).

La función y el uso restringido de las lenguas indígenas contrastan con el uso del español en todos los ámbitos sociales y con la presencia de gran cantidad de materiales de estudio y literarios en esa lengua, lo que no sucede con las lenguas indígenas (Pág.23).

La situación de algunas lenguas indígenas que se ven reducidas al ámbito local y de la comunidad o que carecen de alfabetos consensados y desarrollados para su uso escolar; la escuela no puede resolver por sí misma este aspecto, pero sí puede contribuir a fomentar el uso y la presencia oral y escrita de las lenguas indígenas considerando las diferencias que cada una de ellas presenta en su desarrollo (Pág.24).

La ausencia de espacios en la formación docente que consideren las implicaciones del trabajo pedagógico en contextos de diversidad lingüística, lo que incluye la reflexión sobre los distintos procesos y las estrategias que se requieren para la enseñanza de una segunda lengua, sea el caso del español o de la lengua indígena (Pág.23-24).

Restituir el valor de la lengua indígena como medio de comunicación y de enseñanza, y como objeto de estudio (Pág.26).

Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, en lengua indígena y en español. (Pág.26).

El dominio de la lengua indígena. El conocimiento de una lengua no se reduce a saber hablarla. Para el caso de las lenguas indígenas implica aprender a escribirlas y promover su uso y ampliación de funciones, tanto de manera oral como escrita, en distintos contextos y situaciones comunicativas (Pág.31)

El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas (Pág.32).

Desubicación lingüística

Por otra parte, la asignación de docentes que no siempre dominan la lengua indígena de la comunidad donde desempeñan su labor, es un aspecto que con frecuencia caracteriza la operación de la escuela, donde lo que se privilegia no siempre es lo académico (Pág.26).

Lenguas con necesidad de fortalecimiento

Que los docentes desarrollen las competencias comunicativas en las lenguas indígenas presentes en cada escuela normal, principalmente en torno a la oralidad, la escritura y la lectura en estas lenguas. El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas (Pág.35).

Pertinencia cultural

La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua: Se espera que, al considerar las características de bilingüismo de los contextos de los que provienen los niños, los estudiantes reflexionen sobre las implicaciones pedagógicas que tiene contribuir al aprendizaje de una segunda lengua, sea ésta la lengua indígena o el español (Pág.32).

La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para los pueblos indígenas; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (Pág.8).

Orientar la atención educativa de la población indígena en edad escolar con pertinencia cultural y lingüística (Pág.26).

Impulsar la reflexión sobre la práctica docente, con la finalidad de contribuir a la mejora constante de las competencias docentes y teniendo como referente a los niños y a los contextos socioculturales y lingüísticos de donde provienen (Pág.30).

En general podemos decir que la formación de los docentes se orienta a diversos aspectos entre los que más destacan son los que están relacionados con el manejo adecuado respecto a los planes de estudio y metodologías para la enseñanza de lenguas. En cambio para los grupos multigrado no se dice mucho, parece darse por hecho que pareciera que se piensa en que todas las escuelas son de organización completa.

A diferencia de la Universidad Pedagógica Nacional en la que los alumnos son docentes antes de ser alumnos ; en la Normal Bilingüe los futuros docentes son egresados de nivel bachillerato, nadie de ellos ha sido docente y si lo fueron fue del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), esto con la finalidad de conseguir una beca para continuar sus estudios. Por lo tanto la ENBIO es una escuela que recibe alumnos egresados de bachillerato, antes de ejercer la labor

docente, ellos son sumergidos en diferentes aspectos teóricos metodológicos que posteriormente les permitirá ejercer su profesión de una mejor manera, en el transcurso de su formación son llevados a escuelas de educación indígena a realizar sus prácticas docentes, sin embargo, no se sabe con exactitud si en esas prácticas han recorrido escuelas unitarias o solo tiene idea de lo que es laborar en una escuela de organización completa ¿pues como se mostró en un capítulo anterior es el tipo de escuelas que predomina en Educación Indígena.

3.2 Creencias y prácticas. Entrevistas y observaciones a docentes

En contraposición a lo que se plantea al principio de lo que se considera como “el ideal” para la formación docentes de acuerdo al plan de estudios, en esta segunda parte de este capítulo se describen los resultados del estudio realizado a docentes que atienden escuelas unitarias o multigrado. Después de transcribir la información obtenida en entrevistas se categorizó de la misma forma en la que se hizo con los planes de estudio. A continuación se presentan las siguientes categorías que se encontraron y se proporciona una definición para cada una de ellas.

1. **Precariedad de la formación docente:** Se considera esta categoría como falta de dominio de contenidos y estrategias por parte del docente.
2. **Formación en la UPN:** Elementos teórico-metodológicos proporcionados por asesores de la Universidad así como de compañeros que conforma el grupo.
3. **Evaluación de la asignatura de educación indígena:** Criterios tomados en cuenta por el docente para evaluar la asignatura de educación indígena.
4. **Tratamiento diferenciado de aprendizajes:** Necesidad de atender a una población escolar diferente a la población escolar no indígena.
5. **Formación ideal:** Hace referencia a la formación del deber ser que los docentes creen pertinentes recibir en el transcurso de su propio proceso educativo.

6. **Pertinencia cultural y lingüística:** Concierna a cumplir por medio de la educación las expectativas y necesidades que respondan a la realidad, dando prioridad a lo lingüístico y comunitario
7. **Situación lingüística real:** Remite a la situación lingüística real de los niños, docente y padres de familia en el contexto escolar como en el contexto familiar y comunitario.
8. **Desubicación lingüística:** Se considera esta categoría como el hecho que los docentes no se encuentren ubicados en la región lingüística a la que corresponden.
9. **Uso de la lengua indígena:** Se refiere al uso de la lengua indígena de manera oral o escrita en el salón de clases contextos por parte de los alumnos y del docente.
10. **Igualdad de lenguas:** El valor indistinto para la lengua indígena y para el español, en la escuela o en algún otro ámbito.
11. **Concepto de bilingüismo:** La forma en la que los docentes conciben o entienden a lo que se refiere educación bilingüe
12. **Concepción de indígena.** Forma en la que los docentes conciben a un individuo o grupo indígena.

Una vez presentadas las categorías y las definiciones de cada una, a continuación se presentan los diversos ejemplos obtenidos a través del material empírico.

Precariedad de la formación docente.

La primera categoría alude a la falta de dominio de contenidos y estrategias por parte del docente. A continuación se presentan los ejemplos en los cuales los docentes entrevistados manifiestan la inquietud al atender por primera vez a grupos multigrado y los retos que eso representó en un primer momento, para otro docente el hecho de tener un poco más de tiempo atendiendo a un grupo multigrado no es garantía de que no existan dificultades durante el desarrollo de sus clases, pues en cada ciclo la población presenta diversidad de comportamientos, de aprendizajes y de socialización. El apoyo por parte del

Asesor Técnico Pedagógicos (ATP) es muy importante, es a él a quien recurren cuando se tiene una duda o dificultad tal y como se muestra en el ejemplo:

...pero cuando se les decía que teníamos una duda igual disponían de tiempo hubo una ocasión en la que disponían de tiempo ya sea en la supervisión o venían aquí sobre eso avanzábamos sobre los niños de primero. Como adquirir la lectoescritura, en cuestión de los otros ciclos también, como integrarlos a las otras actividades de manera multigrado (Montesinos, 2014).

Sin embargo los puntos de vista en los docentes es diverso ya que en el ejemplo anterior el ATP y el supervisor brindaron el apoyo al profesor que lo requirió, sin embargo, en el siguiente ejemplo el docente parece diferir con lo anterior, pues plantea que las dudas que surgieron al inicio o durante el desarrollo del ciclo escolar fueron “resueltas” a través de compañeros que no perteneces a la zona escolar en la que labora tal y como lo indica el mismo.

...entonces con los asesores en la UPN, con los compañeros que he conocido en los plantones o en otros lugares te apoyan más... y pues ellos me sugirieron busca este plan y programa lo puedes bajar en tal página y lo baje de Internet y con eso trabajo y ya viene por ciclo el trabajo y pues ya se me facilitó un poquito más (García, 2014).

La duda más frecuente que se presentan en los docentes es sobre lo que tienen que enseñar y lo que los niños tienen que aprender en cada asignatura y en cada ciclo, esto parece ser muy frecuente.

¿Qué necesitan saber en español? ¿Qué necesita saber en Matemáticas? En cada asignatura, saber hasta qué nivel debe de estar cada niño de acuerdo al ciclo en el que se encuentra pues a mí si me costó mucho trabajo y pues ya en este libro viene un poquito más general y lo de la evaluación también.

Solo en una ocasión pude presentar mi trabajo porque...me hicieron muchas observaciones que la verdad yo no las había analizado, no les di la importancia que tenían, entonces en la clase si me hicieron ver que tenía que retomarlas porque era parte en lo que yo estaba fallando aparte si mis niños iban mal y yo seguía igual los iba a dejar en el mismo nivel si es que o se perjudicaban más.(García, 2014).

Aquí el niño tiene que desarrollar otras habilidades y en base a eso tenía que conocer al grupo...al inicio fue muy difícil porque cada quien tiene su forma de organizar al grupo y yo desconocía de cómo podía organizarlo, no era lo mismo organizar a los de 6º. que organizar a los de primero,

posteriormente se fueron dando las metodologías de cómo poner en práctica y sobre eso, tomarlo en cuenta, lo ponía en práctica no en su totalidad nos da resultado como cuando a veces investigamos en otros libros ...plasma ciertas experiencias pero no todas las comunidades tienen las mismas necesidades.(Montesinos,2014).

Para el diseño de las situaciones didácticas los docentes plantean diversas dudas, entre ellas el formato que se ocupa para una planeación, pero principalmente como se realizan las actividades graduadas para cada ciclo, en los ejemplos podemos verificar lo antes dicho:

Las planeaciones son por ciclos, se trabaja por ciclos con la propuesta que da el documento multigrado 2005 y debido a las actividades que se realizan es en base al mapeo de trascendencia que se realiza, primeramente por un calendario comunal y posteriormente el mapeo de trascendencia y en base al mapeo de trascendencia se ponen las acciones que se van a realizar durante el ciclo escolar y debido a esas acciones yo analizo que actividades son para cada ciclo(Montesinos,2014)

Temor al no saber qué hacer, no tenía idea de lo que iba hacer. Cuando me encontré en el salón de clases empecé a revisar los libros de cada grado, no tenía idea de lo que era un programa, me base para enseñarles a los alumnos en los libros de texto.

En el primer ciclo escolar los **retos** en primer grado era enseñarles a leer y a escribir no sabía ningún método de enseñanza, lo primero fue recurrir al método con el que a mí me enseñaron, entonces empecé enseñarles con el método silábico (Caballero, 2014)

A pesar de las debilidades y de las fortalezas de cada docente se nota el esfuerzo que realizan por mejorar su práctica esto consultando diversas fuentes entre ellas encontramos la propuesta Multigrado 2005, los libros de texto, los planes y programas de educación primaria o algún otro material según la necesidad que los grupos que atienden presenten.

Busque el apoyo del ATP y me recomendaron para la lectoescritura de los niños buscar material para ayudarlos a leer, decían el ambiente alfabetizador. Por mi parte leí algo con respecto del tema.

Con el paso del tiempo me sugirieron que leyera el plan y programa y la propuesta multigrado, en el plan y programa viene los contenidos que se abordan para los diferentes ciclos (Caballero, 2014)

Pero para escuelas multigrado el 2005, me dieron la estrategia de cómo hacer planeaciones y las actividades tienen que ser graduales (Montesinos, 2014)

Formación en la UPN

El contexto en el que se encuentran laborando cada uno de los docentes es muy diverso a pesar de que dos de las comunidades pertenecen a un mismo municipio

y otra agencia pertenece al municipio vecino. La escuela “Ignacio Zaragoza” y la escuela “Constitución de 1917” C pertenece al municipio de Santiago Tilantongo, la escuela “Niños Héroe” pertenece al municipio de San Juan Diuxi.

De tres docentes entrevistados, dos de ellos continúan su formación docente en la UPN de Oaxaca otro más ya culminó sus estudios. Un docente afirma que se le proporcionaron elementos que son de utilidad en su práctica con los grupos multigrado.

Los primeros semestres fueron muy distintos trabajamos con puros textos que nos daban entonces la relación se daba muy poco, que nosotros relacionáramos el texto con nuestra práctica casi no, si no que nada más analizábamos el texto el lugar en la que se llevaba la práctica y como se daba esa práctica. A partir del 5o. Semestre se involucra más lo que es tu trabajo, hasta ahorita vienes relacionado lo de los semestres anteriores con lo que haces dentro del aula, ya se enfocan más a tus evidencias a lo que realizan en el salón de clases, si no pedían evidencias pero yo pensé que siempre eran en vano porque que caso tenía que las llevaras si no las analizabas como las analizas como ahora, ahorita ya se analizan ya no es como antes de que entregas trabajos y ya. Conoces experiencias distintas y compartes experiencias sobre tu trabajo. Porque piden estrategias pero luego no nos dicen si está bien o está mal, es como un requisito para pasar y pienso que eso no está bien.

Entre a la universidad por requisito porque necesitaba conservar mi trabajo, nunca espere ni tenía expectativas de la universidad. No tengo vocación para el magisterio pero trato de hacer mi mejor esfuerzo

... en la UPN si se daban estrategias aquí la situación fue de que si nos lo enseñaron, la situación fue que cuando yo estudie la UPN no estaba frente a grupo... yo me imaginaba lo que podía pasar no a como yo lo estudie, pero estando en la realidad no es así, en ese momento no lo rescate de lleno esto me va a servir si no que fue pasando y a lo mejorera requisito ir a la universidad y tener el papel, pero no estaba frente a grupo no tenía ni idea de que problemáticas se presentaban ante un grupo...revisando ya después los libros nos ayudan en las estrategias para la lectoescritura de los niños.

En la universidad había compañeros que comentaban sobre sus diversas situaciones de grupos multigrado que ellos vivían ahí la ventaja era de que los vivían la situación y en el momento se daba solución pero en mi caso que no tenía nada que decir.

Yo soy maestro por necesidad, no por vocación pero también entiendo que hay una responsabilidad fue por eso que yo ingrese a la UPN, voy a la UPN porque entiendo que el maestro tiene que profesionalizarse porque es mucho el compromiso que se tiene con los niños y con la sociedad.

En la UPN no trataron o nunca mencionaron como podríamos trabajar o atender escuelas unitaria ni de primaria ni de preescolar, lo que tratan mas es cómo enfocar la diversidad cultural y darle importancia a las lenguas originarias y esa cuestión y buscar estrategias pero esa cuestión como darte sugerencias que tengan que ver con escuelas unitarias no.

Evaluación de la asignatura de educación indígena

El panorama lingüístico tanto de las escuelas como de los docentes es muy diverso.

En la Escuela “Ignacio Zaragoza” el docente afirma tener un dominio del 60% del mixteco y hablar español, por su parte los alumnos hablan español y tienen conocimiento de varias palabras en mixteco.

Para la escuela “Constitución de 1917” el docente se encuentra desubicado lingüísticamente, pues pertenece a otra región y tiene dominio de la lengua zapoteca, por su parte los alumnos solo tienen dominio del español.

En la escuela “Niños Héroe” los alumnos son bilingües, es decir, tienen dominio del mixteco y del español, sin embargo el docente es hablante de español únicamente.

Como se mencionaba anteriormente a pesar de que las escuelas pertenecen a la misma región y a una misma zona escolar la diversidad lingüística en alumnos y profesores es muy variada por eso cuando se preguntó sobre la forma de evaluar la asignatura de educación Indígena las respuesta también fueron diversas.

Es así como la evaluación de la asignatura de lengua indígena dista mucho de lo que sería deseable, podemos decir que es por el panorama lingüístico que se presentan en las escuelas observadas, el que ha llevado a no dejar tan claro el cómo realizar la evaluación de esta asignatura.

La profesora de la escuela primaria “Ignacio Zaragoza” manifiesta que la evaluación de la asignatura la realiza de la siguiente manera:

En base a las habilidades que ellos tiene, en el trabajo que ellos hacen y lo tienen que poner en mixteco y como el trabajo a veces lo hacen de manera colectiva pues es ahí donde todos lo

escriben y pues de esa forma es como... no se no he tomado en cuenta de repente es oral su participación y en base a eso me doy cuenta quienes si conocen por sus papás pero quienes no, nos quedamos así de cómo le vamos hacer (Montesinos,2014)

En la escuela arriba mencionada se pudo percatar que el salón de clases se encontraba abundante material en mixteco, laminas con pronombres personales, números, campos semánticos de flores, animales, arboles, láminas de verbos y el himno nacional traducido en mixteco que se han elaborado con ayuda de los padres de familia.

Por su parte la profesora Marisol García de la escuela “Constitución de 1917” manifestó que la evaluación de la asignatura en lengua indígena para el ciclo escolar que transcurría ,no tenía pensado como la haría pues era la primera vez que atendía educación primaria indígena y non sabía que la boleta fuera considerada como asignatura. Aunque dijo que si la evaluaría seria de la misma forma que el español.

Si voy a buscar un criterio para evaluar me voy a guiar con lo que es el español que es lo que se evalúa en la lengua castellana, en base a eso voy a evaluar lo que es la lengua indígena porque se supone que es igual una forma de comunicación entonces estaría yo evaluando de la misma manera nada más que el problema aquí es que no lo trabajo de la misma manera pero si buscará una sería esa (Garcia,2014)

Existe una contrariedad en lo que dice el docente pues si se tomará como referencia los mismos parámetros del español para evaluar la lengua indígena los niños no aprobarían, ya que entre los parámetros del español se encuentran aspectos a evaluar como el dominio oral y escrito de la lengua principalmente, sería contradictorio , pues en un inicio se explica que los niños son monolingües en español y el docente es hablante de zapoteco, por lo tanto no es posible que esto suceda. Pareciera que la evaluación de la asignatura de lengua indígena no es posible por la desubicación lingüística del docente, sin embargo el docente comentó que al inicio del ciclo escolar los padres se comprometieron en colaborar para que se investigara con personas mayores de la comunidad que aún son hablantes.

Por su parte el Profesor Yonic Caballero de la escuela “Niños Héroe” espera que la evaluación de la asignatura de lengua indígena pueda ser realizada, sin embargo el docente es monolingüe en español y manifiesta lo siguiente:

... yo no sé hablar el mixteco a mí me cuesta evaluar esta situación, entonces como la mayoría de los niños hablan el mixteco y español por igual pongo la calificación a los niños, una calificación aprobatoria y aparte vuelvo a repetir como el dominio del español y el mixteco es igual siempre pongo nueve o diez para esa asignatura (Caballero, 2014).

Como podemos darnos cuenta por una o por otra razón la evaluación de la asignatura de lengua indígena no se realiza, ya sea por la diversidad lingüística que existe entre docentes y alumnos así como por falta de conocimiento oral y escrito del mixteco, o porque de plano ni si quiera se sabe que lengua indígena es considerada como una asignatura.

Tratamiento diferenciado de aprendizajes

No, porque no es una limitación o una enfermedad o algo que pueda decirse es que tú hablas así y no vas a poder utilizar o hacer esto si no que al contrario debemos tener las mismas oportunidades porque se ha demostrado en exámenes de conocimiento que se han hecho que quienes sobresalen más son las personas que hablan una lengua indígena que se desenvuelven en un medio indígena... yo digo que no es justo que nos limiten tanto deberían de darnos más apoyo pedagógico y más material, programas que tienen en las escuelas de la ciudad que no llegan hasta acá que fuera parejo el apoyo todos somos seres humanos , somos iguales y debemos tener las mismas oportunidades (García, 2014)

Formación ideal

Que enseñen estrategias pero que las enseñen bien no que te digan que yo digo o pienso que es así y tiene que ser así , hablan mucho de diversidad pero ellos no lo considera en su grupo, no que nos digan que consideremos la diversidad en nuestro grupo si no que ellos también lo hagan.

Conoces experiencias distintas y compartes experiencias sobre la tu trabajo (García, 2014).

Pertinencia cultural y lingüística

Hay una materia que lleva lo que es el lenguaje y pues si es lo que se ha estado promoviendo desde un inicio, que rescatemos o que retomemos la lengua que hable el niños porque luego a veces no le ponemos atención a la lengua y a veces alguno de los problemas que tiene de

escritura o de comprensión y en ese sentido si nos han hablado mucho, del bilingüismo y desde cuando surge y todos los proyectos que se han generado sobre el bilingüismo y desde cuando y como nos afectan y como la ley general de las lenguas indígenas, en base a eso si nos han informado mucho.

(En la UPN) Con respecto a lo de diversidad se comenta sobre los derechos que se tienen para preservar la cultura que tiene que ver la lengua, sustentado en algunos artículos que conforman la constitución y esas cosas (García, 2014)

Situación lingüística real

El contexto lingüístico tal y como lo dice la categoría es muy diverso tanto para docente como para los niños.

La escuela “Ignacio Zaragoza” presenta el siguiente panorama lingüístico. Los niños son hablantes de español únicamente, el profesor es bilingüe español-mixteco. Dentro de la comunidad las personas mayores son bilingües, con ayuda de ellos durante su estancia del profesor en la escuela y en la comunidad se impulsó un taller para que las personas adultas aprendieran a escribir en mixteco, y en él se hizo el compromiso de que los padres y abuelos hablantes de mixteco les enseñaran hablar a los niños pues es la única manera en la que podría volver a revitalizarse le mixteco. Cuando entrevistamos al docente con respecto a la situación lingüística de la escuela ay de la comunidad sus respuestas fueron las siguientes.

Algunos (niños) hablan, otros lo entienden pero no lo hablan.

Los niños hablan, pero no en su totalidad, no así como los papás, hay uno que es el señor grande que el si le entiende bien, los niños no, si le entienden pero una que otra palabra, si usted les pregunta le van hablar una que otra palabra. El mixteco tiene formas de como platicarlo con un hombre o con una mujer y debido a eso a mí se me dificulta en una conversación porque en entenderle es diferente al hablarlo rápido (Montesinos;2014)

El docente por su parte cuenta la forma en la que el adquirió el mixteco, mas por necesidad que por gusto.

Aprendí el mixteco en la casa con mi familia cuando era grande tenía la curiosidad de ir a estudiar a la universidad en Tlacoahuaya cuando termine el bachillerato y cuando llegue a esa universidad y lo primero era pasar el examen de bilingüismo para que te dieran una ficha para el examen de conocimiento... no pase el examen de bilingüismo porque yo no dominaba el mixteco (Montesinos,2014)

Además plantea la parte negativa, ya que a pesar de que la mayoría de los padres y alumnos están interesados en rescatar la lengua, otros mas no presentan interés alguno. Suponemos que el efecto de la migración a las grandes urbes a cambiando el parecer de las personas o la situación en la que se hayan desenvuelto aunque regularme la mayor de las veces sufren discriminación por pertenecer a una comunidad indígena y por ser hablante de una lengua indígena, es así como empiezan a perder el interés por ella.

Los padres que dominan el mixteco no les interesa la escritura... hay personas que no son nativas de acá y ellos no tienen el interés de fomentarlo les da igual si hablan o no hablan.

...nuestra lengua mixteca tiene miles de años pero esto no necesariamente es nada más en la escuela no es necesario retomarlo nada más en la escuela si no la practica en la casa, el hecho de que platiquemos con nuestros hijos indica que va continuar nuestra lengua, pero algunas de ustedes hablan mixteco o algunas entienden mixteco pero si no lo platican con sus hijos ahí se acabó el mixteco, la continuidad el platicar con los hijos, porque si no lo platican por más que se escriba no va a poder continuar (Lopez, 2014)

Para unos padres de familia el hecho de que sus hijos hablen el mixteco no genera ningún problema en cambio para otros sí. Sucede que en mi salón de los 11 niños que tengo 8 hablan español y mixteco el resto solo hablan español, cuando yo cuestione eso, de porque no hablan mixteco dijeron que no saben hablar, después me di cuenta de que sus padres tienen una mala idea de la lengua mixteca, han estado trabajando en la ciudad de México y yo entiendo que por la situación que se da en las ciudades con respecto a las lenguas originarias eso ha hecho que a los niños no les enseñen el mixteco. En la comunidad no hay fuentes de empleo que permitan una situación económica estable, digna por eso mismo se han creado esa idea de que retomar la lengua indígena no es conveniente (Montesinos,2014)

Desubicación lingüística

En la escuela “Constitución de 1917” el panorama es totalmente diferente. Los padres de familia y los niños son monolingües en español, el docente es hablante de zapoteco perteneciente a la región de Valles Centrales, sin embargo por cuestiones administrativas se encuentra laborando en una comunidad mixteca. Cuando se le entrevistó se desconocía su situación lingüística. Al preguntarle cómo le hacía para evaluar la lengua indígena contestó lo siguiente:

Es un poco difícil trabajar la lengua al menos para mí porque yo no hablo el mixteco porque yo hablo el zapoteco (García,2014).

El docente desde el inicio del ciclo escolar se comprometió a investigar con los padres de familia y con los demás integrantes de la comunidad a investigar la escritura.

... Los padres de familia dijeron que no había problema que les enseñara (mixteco) pero que les enseñara lo que es su variante que no les enseñara otra, porque habían venido maestros que saben hablar un poco de mixteco pero que eran de otros lugares y que les enseñaban otras palabras por otras, entonces a ellos si les interesa que sus niños lo hablen pero que sea que exista aquí en la comunidad (Gracia,2014).

Uso de la lengua indígena

Esta categoría alude al uso o tratamiento del mixteco en el salón de clases, la comunidad y la familia. Sin embargo como ya menciono en la categoría *evaluación de la asignatura de lengua indígena* el uso de la lengua en dos escuelas se reduce a elaborar campos semánticos para ser enseñados en el aula, en otra escuela el uso de la lengua indígena es utilizado en cualquier ámbito, es así como el docente permite que los alumnos se comuniquen en mixteco en el horario de clases.

Por lo tanto el uso de la lengua en el ámbito pedagógico queda minimizado a aspectos simples como saludar o despedirse del docente.

Lo trabajamos muy poco por ejemplo para saludar , para despedirse cosas pequeñas que son comunes si las trabajamos pero ya para escribir un texto competo pues la verdad ya no, tal vez en oraciones lo podemos trabara pero no es lo mismo.

Lo que he visto es como practican los niños con las personas adultas porque están hablando de una cosa y el niño participa y veo que si le entienden muy bien la dificultad seria para hablar porque no escucho que lo hablen pero si le entienden, veo que interfieren en las conversaciones de los adultos o luego dicen es que mi abuelito dijo esto o dijo lo otro o es que mi abuelito tiene razón (García, 2014).

Por la convivencia pedagógica que tenemos se tiene que llevar el trabajo en mixteco y yo lo he trabajado con los niños pero a veces no en su totalidad... este texto vamos a decir en la presentación... que solitos lo traduzcan no hay esa habilidad tenemos que dedicarle tiempo para hacerlo nosotros porque los padres tampoco tienen dominio y tampoco se interesaban por aprenderlo y debido a que tenemos que fortalecer la lengua indígena pues de esta forma le vamos hacer (*Taller de bilingüismo*) y lo empecé a poner en práctica así.(Situación lingüística del niño y/o lenguas con necesidades de fortalecimiento)

..hemos puesto en práctica con mis niños lo básico entrar , llegar, para saludar, para despedirnos, para sentarnos, para salir al recreo, para ir al baño todo eso pero algunas otras cuestiones no.

...lo trabajo con los niños y cuando algo se me dificulta me ayudan los padres de familia los que dominan el mixteco, a veces lo padres de familia dicen, no solo mi hijo va a participar, no solo mi hijo lo debe de aprender y debido a eso tiene razón la escuela es bilingüe supuestamente tiene que ser de manera general y por eso todos lo vamos hacer, para que todos nos demos a la tarea de investigar.(Montesinos,2014).

En la comunidad hablan el mixteco, los niños son bilingües, me he dado cuenta que si hacemos una comparación los niños hablan tan bien el mixteco como el español y en ese sentido en la escuela hacen más uso del español que del mixteco, fuera de ella el uso de la lengua puede considerarse equitativa.

Es un poco paradójico decir que estoy asistiendo a la UPN y de repente estar hablando de la situación de la equidad de lenguas, en la escuela trabajo con el español, muy rara vez retomamos el mixteco yo lo hago porque mis niños no tienen problema con el español y la otra situación es que yo no hablo la lengua se me hace más fácil trabajar en el español.

Ahora si yo retomara el mixteco para alguna traducción de palabras para algunos textos en mixteco, imágenes con palabras en mixteco si es cierto que no le estaríamos dándole importancia haríamos menos al mixteco que la español porque solo servirá para traducir y esas cosas cuando en realidad en la clase no retomo el mixteco como una lengua que se a útil para la adquisición de conocimientos

Cuando retomamos la lengua es traducir pequeños textos del español y el mixteco, con esta actividad los niños de repente se interesan aunque yo no tengo conocimiento de las grafías que se

utilizan para el mixteco a veces nosotros hacemos traducción y resulta que cuando vienen el ATP resulta que estamos escribiendo mal.

Cuando los niños hablan el mixteco en el salón de clases no tengo ningún problema los dejo que hablen incluso desde que llegue a la comunidad he aprendido una palabras sueltas pero hasta el momento no aprendido el mixteco para entablar una conversación cuando ellos hablan en su lengua yo puedo ubicar las palabras que he aprendido (Caballero,2014),

Igualdad de lenguas

En las escuelas observadas presentan diversidad lingüística, por parte de los alumnos y de los docentes. Una de las preocupaciones por parte de los maestros es el hecho de poder rescatar la lengua. En dos casos los docentes deberán hacer que los niños sean hablantes del mixteco, además de que el docente deberá aprender mixteco por ser hablante de zapoteco, en otra escuela el docente es el que tendrá que aprender a hablar mixteco , el papel de los padres es muy importante pues ellos son lo que conocen y pueden transmitir de manera Oral la lengua originaria de la comunidad, a pesar de que en dos escuelas los padres se comprometieron a colaborar con el docente para investigar y ayudar a su niños en casa, a mitad de ciclo no había sucedido nada de los anterior, en los hechos se dice una cosa, pero en la realidad se hace otra, pensamos entonces que la igualdad de lenguas no existe como tal, cuando por ser denominadas escuelas bilingües debería de ser así.

Yo esperaba que aquí dijeran no vamos a trabajar la lengua y no mi sorpresa fue que los padres dijeron que si estaban de acuerdo...aquí ha sido un poquito de dejadez por parte mía todo lo contrario a lo que mis compañeros planteaban.

En la universidad se concentran en el proceso de cómo hacerle para concientizar a los padres de familia sobre el uso y la enseñanza de la lengua indígena (García,2014).

Aprender mixteco es una oportunidad porque ahorita la situación está muy crítica y a lo mejor muchos aspiran a aprender otras lenguas y si nosotros tenemos una que es propia la debemos aprender para poder dominar otra ya de ahí hay esa habilidad de adquisición de otra lengua (Montesinos,2014).

Dejemos de creer que el mixteco es un atraso porque eso es lo que nos hicieron creer...si es necesario el español pero también lo es el mixteco porque es nuestro y eso no nos limita para aprender hablar inglés, francés y todo lo que uno quiera por eso nos ayuda a pensar más, eso no limita a decir como hablo mixteco no puedo hablar español (Lopez,2014).

Concepto de bilingüismo

Se entiende por educación bilingüe el hecho de que el sujeto domine dos lenguas de forma igual, sin embargo para las escuelas observadas los docentes no temen reconocer que esta no se está aplicando de manera pertinente por la situación lingüística que presentan tanto los niños como los propios maestros.

La escuela no lleva a cabo lo bilingüe porque sinceramente yo no lo estoy ejerciendo tal y como es primero por el desconocimiento de la lengua y luego por mis niños no la hablan, si la entienden pero no la hablan y luego porque los padres se comprometieron pero por distintas situaciones no se hacen presentes... en gran parte por mí y por los padres que no pueden estar por cuestiones de tiempo y trabajo para investigar cosa del mixteco (García,2014).

...los niños en las escuelas en las instituciones se tiene que dar una educación bilingüe, es decir en las dos lenguas, en la lengua originaria del niño y en el español

No me acuerdo en que semestre se discutió sobre educación bilingüe, lo que recuerdo sobre eso es que en algunas comunidades se da el bilingüismo, porque existen algunas comunidades en las que son monolingües pero en este caso lo que nosotros comentábamos del bilingüismo es que no se le tiene que dar prioridad a ninguna de las dos lenguas, tiene que ser una situación de equidad en la que no se sobreponga una sobre otra (Caballero,2014).

Concepción de indígena

Cuando escuchamos la palabra indígena viene a nuestra mente una serie de características entre ellas, la vestimenta y la lengua principalmente, sin embargo en la entrevistas los docentes consideran que ser indígena no es precisamente vestir con un traje tradicional, o saber escribir la lengua indígena que se habla, más bien tiene que ver con practicar las costumbres como la celebración de fiestas o el nombramiento de autoridades que se realizan por usos y costumbres.

Pertenezco a una comunidad indígena y me considero como tal vez no escribo la lengua pero la hablo (zapoteco) conozco las costumbres de mi comunidad , participo en las costumbres de mi

comunidad yo digo que si soy indígena aunque este término es usado de manera muy discriminatoria

No puedo hablar por ellos porque esto depende de la formación de cada quien pero con la forma en la que sus padres se expresan y lo que ellos dicen de que aceptan su lengua, sus costumbres y de que se sienten muy orgullosos de pertenecer a donde pertenecen puede decirse que si, también lo papás lo sienten y lo expresan es muy sorprendente que aquí si lo digan y lo expresen sin miedo, aunque hubo un padre que digo que no podía hablar y ya saliendo ya estaba hablando con los otros señores y luego en la reunión lo pusieron en evidencia le dijeron pero si tu si hablas, pero pues es una persona nada más(Garcá,2014).

No, porque al tener esas características tiene que mantener sus costumbres reales como eran y ahorita pues ya está mezclado ya no hay esa cultura en si como era pues ya estamos como disfrazados a lo mejor por la televisión, no hay mucho que decir si pero tampoco podemos decir que no hay nada, parte de somos mixtecos pues fomentar esto que somos mixtecos

Disfrazados en cuestión de la vestimenta, que ya no la usamos, la lengua indígena pues mínimamente la usamos, en cuestión de la gastronomía ya cada quien queremos pizza, tortillas de maquina. (Montesinos,2014).

3.3 Cuadro comparativo

	Categoría	Documentos	Entrevistas
01	Reconocimiento/Diferencia Revaloración	X	
02	Culturas diferenciadas	X	
03	Comunidad indígena	X	
04	Discontinuidad cultural	X	
05	Precariedad en la formación docente	X	X
06	Pertinencia cultural y lingüística	X	X
07	Desubicación lingüística	X	X
08	Jerarquización social	X	
09	Gradualidad del bilingüismo/Igualdad de lenguas	X	X
10	Lenguas con necesidad de fortalecimiento	X	

11	La formación docente y el bilingüismo		X
12	Formación en la UPN		X
13	Evaluación de la asignatura de educación Indígena		X
14	Tratamiento diferenciado de aprendizajes		X
15	Formación ideal		X
16	Situación lingüística real		X
17	Uso de la lengua indígena		X
18	Concepción de Bilingüismo		X
19	Concepción de indígena		X

CAPITULO IV. La pertinencia de la formación para atender a la población indígena actual.

Los puntos de vista que aquí se emiten no pretenden generalizar las situaciones a todos los contextos de la población indígena en el estado de Oaxaca, sin embargo muchas de ellas parecen o so son semejantes en otras escuelas de educación de las otras regiones del estado. Las situaciones a continuación discutidas hacen referencia a nuestra región de estudio que se describe al inicio de este escrito.

4.1 Expectativas del plan de estudios

La LEPEPMI plan 90 es una licenciatura de nivelación profesional, está dirigida a docentes de educación inicial preescolar y primaria en el medio indígena en modalidad semi escolarizada, su plan de estudios está dividido en dos áreas, área básica y área terminal. El área básica comprende cuatro líneas; psicopedagógica, socio histórico, antropológico-lingüístico y metodológico. El área terminal se fundamenta en cuatro campos formativos de conocimiento escolar; La naturaleza, lo social, la lengua y el área de matemáticas. Se pretende que el alumno reflexione y analice su práctica docente, desde las diferentes líneas de formación en el área básica y los campos de formación del área terminal, culminando su formación con una propuesta pedagógica que además es útil como una forma de titulación. En el imaginario la LEPEPMI parece responder a las necesidades de profesionalización del maestro y a la problemática de su práctica educativa tanto en el nivel de educación preescolar como en el de primaria, tomando en consideración las características y condiciones en que se desarrolla ésta práctica.

La particularidad del plan de estudios está determinada por la comprensión de los problemas específicos de la educación indígena y las implicaciones que éstos tienen en la práctica docente. Con la aportación dada durante la formación del docente se pretende que realice un análisis teórico y al mismo tiempo lo confronte con la experiencia educativa lo que lo conducirá a construir y reconstruir su propio quehacer por lo tanto, lo anterior se reflejará principalmente en la elaboración de la

propuesta pedagógica que servirá como respuesta a alguno de los problemas a los que enfrenta cotidianamente en el aula.

Sin embargo el perfil de ingreso parece ser un ejemplo claro de las necesidades educativas tanto reales como ideales, y de cómo este perfil está rebasado en relación a algunos aspectos, pues estas han cambiado desde la implementación del plan de estudios en los años 90s hasta el momento. Ahora bien de los diez puntos¹⁰ que se plantea en el perfil de ingreso me parece que los que a continuación en número son lo que más reflejan el cambio al que refiero.

Participa en proceso formativo con énfasis en cuestiones técnico-instrumentales, descontextualizadas de las condiciones en las que desempeña su trabajo.

Presenta diferentes grados de dominio oral y escrito en lenguas indígenas y español.

Atiende a población escolar con diferentes grados de dominio de la lengua indígena y del español.

Sus compromisos laborales le dificultan continuar sus estudios en instituciones de educación superior con sistema escolarizado.

El panorama lingüístico actual ha cambiado en la mayoría de las comunidades indígenas, especialmente las que pertenecen a la región mixteca. En su mayoría los docentes no tienen el grado de dominio oral y escrito de la lengua indígena como se menciona en lo citado anteriormente, lo que no genera mayor problema cuando se enfrentan a un grupo monolingüe en español pero podría implicar mayor esfuerzo y trabajo si fuera lo contrario. De la misma forma la situación

10 1.Presta sus servicios en el Subsistema de Educación Indígena; su experiencia en la docencia es variada, por el número de años de servicio; contexto sociocultural y lingüístico donde realiza su trabajo; nivel educativo, grados escolares que atiende y funciones desempeñadas.2. Asistió a diferentes instituciones para su formación docente; esta es heterogénea, predomina la formación ofrecida por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio en Servicio y las oportunidades para su profesionalización han sido limitadas. 3. Participa en proceso formativo con énfasis en cuestiones técnico-instrumentales, descontextualizadas de las condiciones en las que desempeña su trabajo.4. Continúa su formación profesional en el desempeño de su práctica docente fundamental.5.Posee saberes y formas de transmisión del conocimiento acordes con su propia cosmovisión. 5. Realiza su labor docente en escuelas de organización completa o incompleta; en condiciones materiales precarias, en zonas geográficas de difícil acceso y escasos recursos de apoyo didáctico.6.En su comunidad no existen centros educativos de nivel superior, bibliotecas y librerías que le permitan superarse.

lingüística de los niños es diversa aunque en su mayoría encontramos población monolingüe en español y en menor cantidad niños hablantes del mixteco y español. Por último, los compromisos de formación profesional con los docentes parecen tener más relevancia tomando en cuenta que en el estado de Oaxaca se puede tener acceso a instituciones educativas que ayuden en su formación profesional en el sistema escolarizado, esto por medio del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Las opciones que se ofrecen actualmente para la profesionalización de los docentes son diversas, encontramos la Licenciatura en Educación indígena Plan 2011 que ofrece la UPN en la ciudad de México, para niveles posteriores encontramos la Maestría en desarrollo Educativo en la misma institución y la maestría ofrecida por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) ,la maestría en sociolingüística en la UPN 201 en el estado de Oaxaca, todos con sistema escolarizado.

Como se mostró, actualmente los aspirantes a estudiantes de la LEPEPMI no cumplen con todos los supuestos que marca el perfil de ingreso sin embargo parecen no ser tan determinantes. Aunque existen programas específicos de formación para docentes indígenas no han sido los más pertinentes para responder en el ámbito educativo a las necesidades sociales, culturales, políticas y lingüísticas de la población, ya que como se mostró en capítulos anteriores las necesidades educativas han cambiado ,el predominio de las escuelas unitarias ha ganado terreno y las escuelas de organización completa cada vez tienen de a ser menos , si a esto le agregamos las expectativas de los padres para con la escuela ya no son las mismas que en el siglo anterior, los padres consideran a la escuela como un medio por el cual sus hijos tendrán mejores posibilidades económicas y sociales.

A pesar de los problemas que presentan la formación docente y el currículum vigente para la población indígena escolarizada y semiescolarizada, se puede decir que la cobertura se ha logrado.

Las posturas de los programas formativos, que en el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena diseñada e impartida en la Universidad Pedagógica Nacional, tiene poco más dos décadas en funcionamiento, actualmente no responden a los perfiles actuales de ingreso de los nuevos maestros que son incorporados al sistema de educación indígena y luego a la UPN, los que somos docentes nos percatamos de la necesidad de incorporar nuevos elementos.

La formación del personal docente sigue siendo un punto no resuelto, pero se ha avanzado en sensibilizar a los docentes sobre la importancia de situación lingüística actual que viven las comunidades, aunque los esfuerzos no parecen suficientes. Otra cosa que parece estar muy clara es el hecho de que los maestros tienen que relacionar los contenidos nacionales con el contexto de los alumnos.

4.2 La práctica hace al maestro

Uno de los primeros puntos que es importante destacar es el hecho de que la sensibilización en los maestros con respecto a la situación lingüística de las comunidades y específicamente de la escuela está muy claro, claro en el sentido de que saben lo que tienen que hacer para concientizar a los padres de familia y a los niños sobre la importancia de la lengua indígena. También tienen claro los derechos que tienen un individuo o una sociedad hablante de una lengua originaria, tienen conocimiento de las leyes respecto a las lenguas indígenas y a los documentos que emite la SEP a través de la DGEI para que los niños reciban educación en su lengua materna si esta es un lengua originaria.

Más bien existe una exhortación a la valoración de la lengua pero no hay una afirmación para el tratamiento de las lenguas, pedagógicamente hablando. Como es bien sabido mucho de la información que hay sobre las lenguas indígenas se han quedado en mero discurso, se han quedado en marcar la importancia de la cultura, las costumbres, tradiciones, pero la mayor parte de esa información no aterriza en prácticas concretas de enseñanza para trabajar el mixteco y el español con los niños.

Si la cuestión curricular de la UPN no ha logrado tener todo el impacto que se esperaba durante su diseño en cuestiones pedagógicas, en tiempos actuales los logros que sobresalen están más encaminados hacia la sensibilización.

Por otro lado las opiniones de los profesores coinciden en el hecho que durante su estancia en la Licenciatura, esta generó un espacio reflexivo, para cuestionar el contexto en el que desarrollan su práctica docente, también les permitió intercambiar experiencias pedagógicas entre ellos, para educación preescolar y primaria indígena. Además de hacer una revisión de bibliografía pertinente que les permitió no solo conocer la situación educativa a nivel regional, estatal sino nacional y de otros países, lo que le admitió tener un panorama general sobre la educación indígena no solo a nivel micro sino también a nivel macro. A pesar de las lagunas existentes en la formación, el compromiso de los maestros para con los niños está muy claro, si bien no tienen la vocación como ellos mismos lo mencionan, los esfuerzos por hacer mejor su trabajo cada día son evidentes a pesar de las adversidades (infraestructura, situación económica de los niño y falta de material básico) encontradas durante el desarrollo del mismo. Aunque también no todos los que se forman en las instituciones están comprometidos con las necesidades educativas de ese medio. Algunos sólo buscan escalar en la pirámide social para obtener beneficios económicos y reconocimiento social, como ocurre en cualquier otro campo profesional.

Por el importante papel que juega el profesorado en la aplicación de cambios e innovaciones educativas, es necesario apoyar su labor con todo tipo de medios de formación y de ayuda permanente. Este apoyo debe responder a las necesidades reales de los docentes y no al imaginario.

A pesar de todos los esfuerzos que se han hecho por los diseñadores de planes de estudios, por los asesores de la UPN parece ser que la formación proporcionada en la UPN no parece ser suficiente para las necesidades actuales que presentan las poblaciones indígenas, a pesar de que los docentes hacen lo posible por vincular lo aprendido o discutido durante las distintas clases con su

práctica docente. Sin embargo a la hora de desarrollar las actividades dentro del salón de clase parece que la formación recibida no es muy útil.

4.3 La atención a los grupos multigrado y los retos que implica.

Nuestro país es un país con necesidades de diferente índole, todas ellas presentan realidades diversas, sin embargo ante una realidad encontramos una utopía o un deber ser, en el momento de diseñar planes de estudio, material didáctico, libros de texto, estrategias pedagógicas parece funcionar muy bien, sin embargo para los contextos reales no siempre es así, el estado ha jugado un papel muy importante en este aspecto, ya que ante las exigencias de diversas organizaciones sociales y autoridades educativas de las regiones más apartadas del país y del magisterio mismo se ha visto en la obligación de dar una respuesta “favorable” a las peticiones, en respuesta se han creado instituciones para formar a niños y a docentes aunque esto no genere el impacto que se espera en un determinado momento, por las carencias que la creación de una nueva institución implica, tales como infraestructura, servicios, material didáctico y una planta de docentes con la formación adecuada.

Como ya se mencionó en el presente texto las escuelas unitarias fueron una respuesta por parte del gobierno para atender zonas rurales pero sobre todo zonas indígenas alejadas en nuestro país, es así como se pretendió en un determinado momento no negarle el derecho a la educación a niños en edad escolar ya sea de educación preescolar y educación primaria, a partir de lo anterior existe un ideal para este tipo de escuelas, sin embargo, el problema no parece estar en el tipo de escuela que se implemente mas bien se encuentra en el modo de operación de cada una de ellas, es decir, la infraestructura, servicios, materiales didácticos, la formación de docente, el dominio de los planes de estudio, el dominio de la lengua originaria para escuelas indígenas bilingües, la falta de capacitación o actualización de los docentes.

La formación que reciben los docentes en la UPN y en los cursos de actualización impartidos por el estado o por las mesas técnicas proporciona al docente las suficientes herramientas para enfrentarse a los grupos multigrado o al menos eso

es lo que se cree. Una de las mayores preocupaciones de los docentes que atienden a grupos multigrados se enfoca en cuestiones de la asignatura de español y matemáticas principalmente, las otras asignaturas pasan a un segundo término. La preocupación se centra en que el niño del primer ciclo aprenda a leer y escribir. Para desarrollar la lectura y escritura los docentes se valen de diversos materiales diseñados por ellos o sugeridos por otros compañeros con experiencia en atender el primer ciclo, para la escritura emplean diversos tipos de textos que producen los niños desde sus contextos. De esta manera las otras asignaturas no pueden ser abordadas mientras la lectoescritura en el niño no esté bien desarrollada pues para abordar historia, geografía o ciencias naturales se requiere que el niño tenga conocimientos de español y matemáticas. Para matemáticas la preocupación se centra principalmente en la resolución de operaciones, si estas no pueden ser comprendidas y ejercidas adecuadamente no pueden continuar con el resto de los contenidos de otras asignaturas.

En las observaciones encontré el siguiente panorama de atención que se brinda a los grupos multigrados. Encontramos que en la escuela “Ignacio Zaragoza” el grupo está conformado por un total de 19 alumnos correspondiente a los tres ciclos, a la actividad de apertura se realiza con todo el grupo, posteriormente se inicia con las actividades diferenciadas para cada ciclo, se dan indicaciones de cada una de las actividades que cada ciclo tiene que realizar, a continuación presentamos un ejemplo de las actividades diferenciadas que el docente plantea en su planeación y en el desarrollo de la clase.

1º y 2º. Identificar en el calendario el día de su nacimiento.

2º. Y 4º. Conformar un calendario con números romanos. En cartulina dibujar cada uno de los meses y representar los días que lo conforman con números romanos.

5º. Y 6º. En papel bond realizar un calendario gastronómico, dibujar platos típicos de la comunidad y sus ingredientes.

En este mismo contexto, hemos de señalar que las actividades que se plantean al inicio y durante todo el transcurso de las clases son claras para cada uno de los ciclos así como también el nivel de dificultad de cada una de ellas. A pesar de que las actividades eran terminadas en distintos momentos por alumnos del primer y

segundo ciclo, las actividades que seguían eran de la misma manera diferenciadas para cada ciclo. En el primer ciclo el trabajo que realizaban los niños de acuerdo a las actividades eran más de manera individual que colectiva, en cambio, para los dos siguientes ciclos las actividades que desarrollaron en el transcurso de la clase fueron más de carácter colectivo que individual.

Para los alumnos de primer ciclo el cierre de la clase consistió en preguntar sobre las actividades desarrolladas durante el transcurso de la clase, para los alumnos del segundo ciclo el cierre consistió en pasar al pizarrón a escribir lo que el docente les indicó, para los alumnos de tercer ciclo las actividades que realizadas fueron terminadas con una exposición en equipo dirigida hacia el docente y al resto del grupo.

En el caso de la escuela “Constitución de 1917” el grupo está conformado por 11 alumnos de los tres ciclos, es decir de los 6 grados. El docente inicia con un tema común para todos y posteriormente empieza a marcar las actividades para cada grado, las actividades son diferenciadas como a continuación se muestran.

1º. y 2º. Dibujar en su cuaderno el ambiente donde viven.

4º. Buscar en el diccionario la definición de contaminación, leerla y construir su propio concepto según lo que entienden, después escribirlo en su cuaderno.

6º. Buscar que es la contaminación y sus causas y consecuencias.

Las actividades que plantean para cada ciclo permiten en un primer momento ver que el trabajo a desarrollar es de manera individual y en el transcurso de la clase se desarrollan actividades en equipo como a continuación se muestra.

6º. Realizar un cuadro o lista con los tipos de contaminación (del agua, del aire y de la tierra)

4º. Reunirse en equipo. En libro de geografía leer la página 59

1º y 2º. Recortar las tarjetas de la página 149 del libro de exploración y conocimiento del mundo.

Al parecer dentro de estas actividades que se ejemplificaron anteriormente se refleja lo que la Propuesta Multigrado 2005 plantea al mencionar que cuando se trabaja con un tema común se sugiere realizar lo siguiente.

a) Actividad inicial para todo el grupo (un juego, uso de materiales diversos, y diálogo entre el docente y los alumnos) que promueva el intercambio de saberes de los alumnos.

b) Actividades específicas para cada ciclo y/o grado (lectura de sus libros de texto, resolución de ejercicios, trabajo en equipo, etcétera).

c) Actividad de cierre. En algunos casos será con todo el grupo y en otros por ciclo. Lo importante es poner en común los conocimientos o aprendizajes obtenidos (PEM, 2005).

Los docentes parecen estar familiarizados con lo que expresa la propuesta educativa multigrado, prueba de ello son las actividades que se mostraron en los ejemplos anteriores. Sin embargo para la escuela “Niños Héroes” que se conforma por alumnos de segundo y tercer ciclo únicamente, las actividades observadas no fueron diferenciadas para cada ciclo, es decir, se realizaron las mismas actividades para ambos ciclos como a continuación se muestran las actividades que el docente asignó al grupo.

- 1.-En un primer momento se presenta el tema común
- 2.-Exposición en power point por parte del docente sobre la eras geológicas.
- 3.-Ver una película,
- 4.-Dibujar lo que les gustó de la película.

Podemos observar que a pesar de que el grupo está conformado por el 2º. Ciclo (3º. Y 4º.) y el 3er. Ciclo(5º. y 6º) las actividades presentadas anteriormente no son claras en lo que a nivel de dificultad se refiere, más bien se está tratando como si fuera un solo grado. Esta situación se vuelve a repetir en la siguiente observación cuando el docente aplica las mismas actividades para ambos ciclos.

- 1.- Observar el proceso que se lleva a cabo para matar un toro.
- 2: Elaborar un instructivo de manera individual en su cuaderno.
- 3.- Cuando los niños terminan el profesor a través de lluvia de ideas, empieza a redactar el instructivo en el pizarrón. Asigna turnos para que los niños le ayuden a realizar el instructivo.
- 4.-Se forman tres equipos. Cada uno de ellos elabora de 2 a 3 pasos del instructivo y los acompaña de dibujos.

En las tres escuelas observadas los docentes plantean sus situaciones didácticas a partir de conocimientos de la comunidad para posteriormente pasar a los contenidos nacionales que se plantean en el plan y programa vigente.

La experiencia ha demostrado que más allá de los cambios en la normatividad escolar y en los planes y programas del sistema educativo, los docentes, en su cotidianidad en el aula siguen implementando prácticas con las que están de una u otra forma más familiarizados y forman parte de su propia experiencia escolar. Por ejemplo al ingresar por primera vez como docentes se les enseña a leer y escribir de la misma forma en la que los profesores aprendieron cuando eran alumnos, no porque así lo deseen más bien porque no se tiene el dominio de los métodos de lectoescritura.

Muchas de estas prácticas tienen que ver más con su propio aprendizaje dentro de la estructura escolar antes de ser maestros y durante su desarrollo profesional, que con estrategias propias que reflejen los nuevos paradigmas educativos bajo los que trabajan o bajo los que se forman.

4.4 El papel del bilingüismo en la escuela y los retos lingüísticos.

El sistema educativo bilingüe impulsado por la DGEI al que pertenecen las escuelas visitadas, tiene, entre otros objetivos, una función bilingüe (español-mixteco) y una función de diversificación curricular hacia prácticas culturales comunitarias, contenidas en su propuesta intercultural. Las comunidades han sufrido procesos fuertes de desplazamiento lingüístico; es por eso que el tema ha llevado a implementar talleres por parte de la Dirección de Educación Indígena

(DEI) en Oaxaca o por la Mesa Técnica de Bilingüismo, con el tema de la recuperación de las lenguas indígenas.

La situación lingüística las escuelas observadas presentan panoramas extremadamente diversos.

En la “Ignacio Zaragoza” el docente tiene dominio del mixteco, por su parte los niños solo dominan el español, mientras tanto los padres de familia se encuentran en la mejor disposición de que en la escuela se enseñe y aprenda el mixteco.

Según información obtenida por parte del docente hay una actitud positiva hacia la lengua indígena, pero aunque se sabe de la importancia de la lengua no se usa mucho en contextos formales y se asocia más con un contexto aislado como la casa. Puede percibirse hay una inconsistencia entre las actitudes y el uso de las lenguas.

En la “Constitución de 1917” el docente es “hablante” de la lengua zapoteca, así que entonces el docente se encuentra desubicado lingüísticamente ya que según la lengua indígena que domina no corresponde a la región en el que labora, sin embargo, se encuentra en toda la disponibilidad de enseñar la lengua indígena de la comunidad a los niños siempre y cuando los papás ayuden a investigar la cuestión oral y escrita de la lengua. Los padres muestran una actitud positiva hacia la lengua indígena, aunque esto no se ve reflejado en los niños.

En la “Niños Héroes” el contexto del bilingüismo es muy diferente al de las dos escuelas anteriores. Los alumnos tienen un dominio total de la lengua indígena, incluso únicamente les hace falta escribir de acuerdo a las reglas gramaticales que se establecen para el mixteco. El uso del mixteco por parte de los niños se hace presente entre ellos dentro del salón de clases, cuando se dirigen al docente completan la frase con una o dos palabras e mixteco, en el desayuno y comida, en la escuela, en eventos de la comunidad y con sus padres. Lo opuesto a lo anterior es el docente, quien no tiene un dominio del mixteco, solo comprende palabras o frases pequeñas que ha aprendido con sus alumnos durante el transcurso de su labor docente.

El panorama lingüístico de las escuelas es muy diversos. Por un lado los docentes saben y están conscientes de la importancia y el valor de la educación bilingüe pero la aplicación real o efectiva dentro del salón de clases no se percibe claramente. Los docentes reconocieron que no realizaban actividades en sus aulas que posibilitaran la enseñanza total de la lengua indígena como asignatura, parecen estar más centrados en la enseñanza de los contenidos del Plan y Programa Nacional partiendo de lo que plantea el trabajo por proyectos del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO).

En realidad podemos dar cuenta de que hay una escasa aplicación de estrategias para la enseñanza de la asignatura de educación indígena, no porque no los haya como tal, más bien esto puede deberse tanto al papel que juega el desplazamiento lingüístico en maestros y alumnos.

Por su parte la evaluación de la lengua indígena no es muy clara, me refiero a que los criterios para evaluar esta asignatura no están claros en el docente s ni siquiera habían sido pensados.

A pesar de trabajar en una comunidad con un grado de bilingüismo o totalmente bilingüe parece no ser muy determinante apoyar este tipo de educación, especialmente frente a los padres y alumnos.

Las actitudes positivas de los padres de familia hacia la lengua parecen reflejarse en las actitudes de los niños, los estudiantes tienen buenas actitudes hacia el mixteco no ven razones por las que no se podría aprender o seguir hablando según sea el caso de cada comunidad, no tiene las actitudes negativas de considerar la lengua indígena como un obstáculo o atrasa, de igual manera los padres no tienen actitudes negativas hacia el hecho de que en la escuela se les enseñe a sus hijos el mixteco, tal parece que de algún modo han cambiado la forma de pensar y actuar con respecto a la lengua indígena pues se han formado opiniones mejores cada día respecto a la lengua.

Las lenguas indígenas constituyen un papel central en las pretensiones del magisterio indígena, generador de múltiples propuestas educativas que tienden a

su rescate y fortalecimiento aunque luego por eso la educación intercultural se reduce a sus aspectos lingüísticos.

Conclusiones

En el ámbito educativo el docente es una pieza clave pero lo es más la pertenencia cultural de su formación, sobre todo si se desenvuelve en un contexto indígena.

Por un lado las escuelas de educación preescolar y de educación primaria en su mayoría son unitarias, el número de este tipo de escuelas aumenta año con año, tal como se evidencia con las estadísticas mostradas en el desarrollo del presente escrito, sin embargo cuando se diseñó el plan de estudios de la LEPEPMI esto no parecía ser un factor relevante pues en él no se refleja que los docentes sean formados para enfrentarse a esta situación, se da por hecho que los docentes se enfrentarían a escuelas de organización completa. En el momento en el que se pensó y diseñó el plan de estudios el panorama educativo, lingüístico, económico y político de las comunidades parecía ser otro, que por lo visto ya no corresponde al actual.

Uno de los mayores logros de la LEPEPMI es avanzar en aspectos como la sensibilización a los docentes alumnos y de estos a los padres de familia y alumnos o a la comunidad en general con respecto a la lengua originaria, también el rescate o fortalecimiento de las lenguas parece ser una preocupación de la que ya se tiene conciencia, además contextualizar los contenidos de acuerdo a los conocimientos previos de los niños parece ser una prioridad.

El reto está en los alumnos que actualmente cursan la Licenciatura en Educación y los profesores que ya se encuentran frente al aula, en cualquiera de los niveles educativos, para que logren superar las problemáticas actuales, reconociendo que la responsabilidad de la educación no sólo se encuentra depositada en la escuela y el profesor, sino en toda la sociedad en conjunto.

La formación que reciben los profesores definitivamente no está encaminada a proporcionar al docente las suficientes herramientas para enfrentarse a los grupos multigrado. De la misma manera se justifica la falta de materiales para este tipo de grupos, aunque existe la propuesta multigrado en la que se muestra cómo trabajar

los contenidos de las diferentes asignaturas y cómo correlacionarlos en los tres niveles, el manejo de este material de apoyo para el docente toma tiempo para su dominio y manejo adecuado como elemento importante para diseñar situaciones didácticas pues también se necesita el dominio de Planes y Programas.

Las escuelas unitarias o multigrado pueden ofrecer alternativas para una educación de calidad porque permite un enriquecimiento educativo basado en la diversidad no solo de edades sino también de aprendizaje. Los distintos ritmos de aprendizaje de niños y niñas permiten la ayuda mutua entre los niños de diversos grados. La tecnología para este tipo de grupos puede ser una herramienta poderosa para mejorar la calidad de la educación aunque su uso para este propósito es mínima por las condiciones de cada escuela o por el dominio que tiene cada docente. La realidad es que estas escuelas constituyen la parte más descuidada del sistema educativo en varios países, pero sobre todo en México. La mayor parte de las escuelas unitarias están ubicadas en zonas rurales aisladas, de bajos ingresos y, por lo general, cuentan con profesores con poca preparación. Aunque hay pocos profesores capacitados varios de ellos utilizan la pedagogía tradicional; se debe decir que existen excepciones. Los contenidos curriculares nacionales, los materiales de enseñanza, el aprendizaje y las actividades enseñadas en las escuelas con frecuencia están orientadas a clases tradicionales, es decir, como aprendieron, es la forma en la que se enseña o también por el hecho de que el docente de nuevo ingreso no tiene idea de cómo enseñar lo que lleva a este a repetir la forma en la que a él le enseñaron.

El resultado de emplear profesores sin capacitar o insuficientemente entrenados, así como la falta de materiales apropiados de enseñanza y aprendizaje, es que los niños dedican buena parte de su tiempo a aprender de nuevo materiales que ya conocen o permanecen inactivos y encajonados.

Se cree que las escuelas multigrado y en general la educación se está cubriendo de buena forma si pensamos en la cantidad, pero olvidamos la parte más importante, la calidad que esta debería tener, no solo para los niños sino también para los docentes.

Finalmente las escuelas multigrado continuarán siendo una realidad durante muchos años. El satisfacer adecuadamente las necesidades de los niños y de los maestros en las escuelas y clases multigrado será esencial para conseguir una educación más pertinente pues la realidad es que la educación multigrado es una gran oportunidad de educación para miles de niños que se encuentran en los sectores rurales del nuestro país.

Por otra parte no todo es desalentador ya que los grupos multigrados poseen muchas cosas a su favor gracias al esfuerzo de sus alumnos y docentes. Llegan niños que caminan largas jornadas para llegar a la escuela pues la escuela representa una oportunidad de sobresalir.

Puede ser que la educación multigrado no sea la mejor manera para adquirir un completo aprendizaje, pero podría serlo si se le da la suficiente importancia y se deja de ver a los alumnos como simples niños de campo, dejar a un lado el paternalismo.

La preparación por parte de los docentes que laboran en este tipo de instituciones parece ser insuficiente ya se ve reflejada en los aprendizajes que los alumnos logran al culminar la educación primaria, la mayoría de docentes tiene dificultades para realizar sus planeaciones de manera adecuada o para adaptarlas a su contexto.

Otra de las causas que afecta directamente es la participación de los padres de familia, muchos de ellos tiene un nivel educativo bajo además hay poca disposición para el apoyo en las tareas escolares de los niños lo que ha influenciado directamente en los deficientes logros de aprendizaje que tiene sus hijos.

Las Universidades y escuelas Normales así como las demás instituciones formadoras de docentes, en su currículo de formación y perfiles en que apuntan a sus alumnos, no los proyectan a un futuro trabajo en escuelas multigrado, si han llevado algunos créditos lo han hecho de manera teórica sin vivenciar verdaderamente la realidad multigrado, o viceversa, la practica que realizan día con día no está relacionada con la teoría enseñada.

Los estudiantes deberían realizar sus prácticas, investigaciones y proyectos, con la finalidad de que cuando se enfrenten a esta realidad lo hagan de manera efectiva, sin el desánimo que los, con el tiempo la experiencia de mismos docentes ha logrado definir su propia metodología y forma de trabajo en el aula. A los diversos actores y agentes educativos, nos falta tomar conciencia y realizar acciones pertinentes y acertadas para mejorar la educación que dan las escuelas unitarias. Hace falta un acompañamiento pedagógico que este dirigido a los docentes en servicio y prioritariamente a los que presentan algunas dificultades o debilidades dentro de su trabajo. Esto puede permitir fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad al mismo tiempo que rescate los saberes y conocimientos que se tienen en el contexto propio del niño. Lo que es muy común en las escuelas unitaria es la supervisión, aunque esta va más encaminada a ver que está bien y que está mal lo que el docente necesita es que lo apoyen, asesoren, ayuden y le compartan experiencias de éxito o fracaso esto va a permitir que el docente identifique las debilidades que se tiene, tratando conscientemente de superarlas y mejorar su desempeño laboral y al mismo tiempo se sientan satisfechos con la labor que realiza dentro y fuera del aula. El docente de la zona rural debería estar más capacitado y motivado para que su labor la desempeñe con más eficiencia.

Además es importante que las autoridades se involucren más por la educación de los pueblos, deben tomar a la educación como la columna del desarrollo y progreso de la sociedad, deberían designar más presupuesto al sector educativo, ya que en el caso de las municipalidades, lo poco que asigna no lo invierten bien. El docente de las escuelas ruarles debería estar más preparado en conocimientos como metodología, estar a la vanguardia con los avances de la ciencia y la tecnología y así puedan encaminar a sus alumnos.

Bibliografía

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingue y bilinguismo*. Madrid: Catedra.
- Base, D. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural?. Reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de curriculum y formación de Profesorado*, XXV(2).
- Bustos, J. A. (2010). *Aproximación a las aulas de la escuela rural: Heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigradoi*. España: Universidad de Granada.
- Caballero, Y. (19 de Marzo de 2014). (I. H. Cruz, Entrevistador)
- Cortés, B. (2006). El poder de la palabra indígena entre la ley y la costumbre. En *El triple desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la ciudad pluricultural* (págs. 209-320). México: UAM.
- Couder, E. D. (2003). Educación Inatitucionalizada y estandarización lingüística. En *Inclusión y diversidad: discusiones recientes sobre educación indígena* (págs. 168-179). Oaxaca, México: UPE-IEEPO.
- Cruz, A. E. (Noviembre de 2013). transparencia.finanzasoxaca.gob.mx/.../mixteca/195_san_juan_diuxi.
Obtenido de <http://www.bing.com/search?q=san+juan+diuxi&src=IE-TopResult&FORM=IE10TR>.
- DGEI. (s.f.). *Parametros Curriculares de la Asignatura de Educación Indígena*. México: SEP.
- DGEI/SEP. (2008). *Estadística Básica de Educación Indígena. Inicio de ciclo escolar 2007-2008*. México: SEP.
- DGEI/SEP. (2010). *Estadística Básica de Educación Indígena. Inicio y fin de ciclo escolar 2009-2010*. México: SEP.

- Elizalde, B. O. (2012). *Las escuelas multigrado de Educación primaria indígena ante la RIEB*. Hidalgo: UPN Hidalgo.
- Evia, A. G. (2008). *Escuela en el Medio Rural*. México: UPN.
- García, M. (18 de Marzo de 2014). (I. H. Cruz, Entrevistador)
- García, M. (17 de Marzo de 2014). (I. H. Cruz, Entrevistador)
- Gómez, R. d. (1997). *Atención a escuelas con grupos multigrado*. México: UPN.
- Hernández, F. G. (2010). La construcción social del curriculum bilingue e intercultural para la formación de docentes indígenas de educación primaria en Oaxaca. En S. V. Zaborowska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Hugolino, C. D. (1998). *El desempeño docente en grupos multigrado*. México: UPN.
- Imbernón, F. (1999). La formación y la profesionalización para la función pedagógica. En *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Jimenez, G. R. (1999). *Metodos de Investigacion Cualitativa* (Segunda Edición ed.). Malagan: Albijen.
- Jordá, J. H. (2003). *Formación de maestros para una enseñanza en contextos indígenas*. México: SEP.
- Lewin, H. M. (1996). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UAM.
- Lopez, C. (13 de Marzo de 2014). Mesa de Bilingüismo. (I. H. Cruz, Entrevistador)
- Medina, A. (2007). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*. México: UNAM.
- Mena, A. R. (2003). La formación docente. Una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena. En *Inclusion y diversidad. Discusiones*

recientes sobre educación indígena en Mexico. Oaxaca México: UPE IEEPO.

Montesinos, M. (13 de Marzo de 2014). Entrevista 1. (I. H. Cruz, Entrevistador)

Paz, E. C. (2003). La formación de los maestros indígenas en el contexto Intercultural de México. En *Inclusión y Diversidad:Discusiones recientes sobre la educación Indígena en México* (págs. 201-211). Oaxaca,México: UPE-IEEPO.

Rebolledo, N. (2010). Indigenismo,Bilinguismo y Educación Bilingue en México:1939-2009. En S. V. Cruz, *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México:Debate, tendencias, problemas, desafíos* (págs. 113-158). México: Horizontes Educativos.

Rodriguez, C. R. (2007). Escuelas Unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica. Estudio Guatemalteco. En *Mejoramiento cualitativo de la educación básica en las comunidades rurales de centroamerica:Aportes desde la educación superior.* Guatemala: PADES.

SEP. (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingue.* México: SEP.

SEP. (2005). *Propuesta Multigrado 2005.* México: SEP.

SEP, U. (2011). *Plan curricular 2011. Licenciatura en Educación Indígena.* Mexico: SEP.

SEP/UPN. (1990). *Plan de estudios de la Licenciatura en eEducación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el medio Indigena.* Mexico: SEP.

Suaste, M. d. (2008). *La escuela unitaria.Un estudio etnografico enn la comunidad de kikteil Yucatán.* UPN: México.

Vargas, T. (2003). *Escuelas Multigrad:¿Cómo funcionan?. Reflexión a partir de la experiencia evaluativa a partir del proyecto escuelas multigrado innovada.* México: Unesco.

Ve'e Tu'un Savi, A. d. (1997). *Bases para la escritura Mixteca*. Secretaría de Cultura del estado de Oaxaca: CNCA-DGCPI.

Villareal, G. V. (2002). *El funcionamiento de las escuelas multigrado de educación primaria en el estado de México*. México: UPN.

Weis, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, 80-90.