

**UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA NACIONAL**

**ACADEMIA
DE EDUCACION INDIGENA**

PLANTEL: 092 UNIDAD AJUSCO

**LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA TRANSMISION CULTURAL EN
EDUCACION PREESCOLAR INDIGENA: ESTUDIO DE CASOS EN TRES
COMUNIDADES DE PAPANTLA, VERACRUZ.**



ANTONIO SALAZAR GARCIA

**TESIS PARA OPTAR POR
LA LICENCIATURA EN
EDUCACION INDIGENA**

MEXICO, D.F., JULIO DE 1993.

0m9 15 12 93

DEDICATORIA.

A mi esposa: Carmen de Luna Martínez.

A mi hija: Jinthalh Salazar de Luna.

Agradezco infinitamente al maestro Jorge Martínez Zendejas, por su paciente asesoría en la elaboración de la Tesis.

A mi madre: Eugenia García de la Cruz. Quién tal vez sin saberlo ha sido una inspiración por su energía y entusiasmo inalcanzable al compartir su cultura conmigo.

A los docentes indígenas preescolares: Carmen, María, Rosalina, Victor, y Marcelina. Que facilitaron su grupo y tiempo para apoyar la investigación de campo.

El idioma étnico es uno de los elementos básicos para la transmisión de la cultura propia, porque cumple una función en las luchas por la sobrevivencia y el futuro étnico, en preescolar no debe olvidarse tal afirmación.

Antonio Salazar García.

I N D I C E .

INTRODUCCION

	Pág.
CAPITULO I: METODOLOGIA.	10
a) Planteamiento del problema.....	11
b) Formulación de la hipótesis.....	13
c) Justificación.....	16
d) Objetivo de la investigación.....	17
e) Elección del estudio de casos.....	19
f) El proceso de la investigación.....	23
a) Recopilación de la bibliografía.....	23
b) Elaboración de guía de entrevista.....	24
c) Trabajo de campo.....	25
d) Codificación de datos.....	27
CAPITULO II: MARCO TEORICO CONCEPTUAL.....	28
a) El concepto de transmisión cultural.....	29
b) El enfoque del relativismo cultural.....	33
c) El enfoque de la teoría del colonialismo interno.....	34
d) La teoría de la aculturación.....	38
e) La teoría del control cultural.....	43
f) El criterio lingüístico en la transmisión cultural...	49
g) El diálogo en la transmisión cultural.....	54
h) El niño y su cultura.....	56
CAPITULO III: LA EDUCACION PREESCOLAR INDIGENA.....	60

	Pág.
a) Génesis de la educación preescolar.	60
b) Pedagógos fundadores de algunos sistemas de educación preescolar.	62
c) La educación preescolar en México.	65
d) La educación preescolar en el contexto indígena.	72
CAPITULO IV: MONOGRAFIA DE LAS COMUNIDADES DE: EL TA - JIN, EL ESCOLIN Y VENUSTIANO CARRANZA.....	91
a) Medio físico y geográfico.	91
b) Economía.	92
c) Autoridades.	96
d) Marco social y cultural.	96
e) Lengua y educación.	99
f) Características de los participantes en la investigación.	102
g) Los centros de educación preescolar indígena.	107
*h) El proceso de socialización del niño totonaco.	109
CAPITULO V: LOS ALCANCES DE LA TRANSMISION CULTURAL EN LOS GRUPOS PREESCOLARES.	116
a) Condiciones de las aulas en el nivel preescolar indígena.	117
b) La transmisión cultural en el aula y sus implicaciones.	121
c) Datos generales de los grupos preescolares en estudio..	150

	Pág.
CAPITULO VI: LA DINAMICA PREESCOLAR Y ALGUNAS SUGERENCIAS PEDAGOGICAS.	151
a) Formación docente.	151
b) Uso de las lenguas totonaco - español.	156
c) Contenidos programáticos.	160
d) Elementos culturales del medio.	166
e) Prueba de la hipótesis.....	171
f) Análisis de los datos presentados.	174
g) Conclusiones.	188
Bibliografía.	197
Apéndice.	204

I N T R O D U C C I O N .

El presente trabajo se enfoca al análisis de los factores que influyen en la transmisión cultural en la Educación Preescolar Indígena: estudio de casos en tres comunidades de Papantla, Veracruz; el Tajín, Escolín y Venustiano Carranza.

En la Región totonaca de Papantla, Veracruz, la transmisión cultural esta en función de: la formación del docente, situación lingüística del medio, los programas educativos y sobre todo de los elementos culturales del grupo étnico habitantes del lugar.

La transmisión cultural entendida como educación, se aborda con profundidad y detalle, dado que en la región no existe investigaciones referidos a los preescolares indígenas; además de que, en esta área se han puesto en práctica varios modelos educativos y estrategias metodológicas respectivas y cada docente la ha interpretado de acuerdo a su capacidad intelectual y del interés de mejorar su práctica pedagógica.

El estudio se divide en 6 apartados: en el capítulo I, se presenta la metodología empleada, en este apartado se conceptualiza el término metodología, al abordarla se hace el planteamiento del problema teniendo presente algunas categorías y leyes del materialismo dialéctico: lo singular y lo general, lo aparente y lo esencial, ley del tránsito ~~cuantitativo~~ a cualitativo, aplicables al objeto de estudio "la transmisión cultural" a partir del problema se formula la "hipótesis", enseguida se da la justificación y el objetivo de la investigación, señalando los alcances que pretente lograr con la investiga --

de

ción; se especifica la importancia que tiene el de elegir el estudio de casos y la unidad de análisis recogida, al mismo tiempo se da los pormenores sobre la recopilación de la bibliografía y de la elaboración de la guía de entrevista, el trabajo de campo realizado y al final se describe las acciones realizadas para la codificación de los datos.

En el capítulo II, corresponde al marco teórico-conceptual, en este apartado se conceptualiza la transmisión cultural, se presenta las diferentes teorías como el relativismo-cultural, el colonialismo interno, la aculturación y la teoría del control cultural, última que fundamenta el análisis e interpretación del objeto de estudio. Se presenta los criterios lingüísticos para entender el contexto bilingüe que caracteriza a los sujetos que participan en el objeto de conocimiento (comunidad, alumnos y docentes), y al término del capítulo se hace incapie del diálogo como medio para establecer la interacción del niño y su cultura.

En el capítulo III, se aborda la educación preescolar indígena, en este apartado se da la perspectiva histórica -- que ha tenido la educación preescolar, como surge en europa y como ésta se retoma en México a finales del Siglo XX, se hace énfasis de modelos y pedagogos más relevantes del campo educativo preescolar y se concluye haciendo el análisis de los diferentes modelos educativos aplicados en el subsistema de educación indígena.

En el capítulo IV, se aborda la monografía de las comunidades de el Tajín, Escolín y Venustiano Carranza, inicia des

cribiendo el medio físico y geográfico, la base económica de las familias, se da los pormenores del sistema de organización que desempeñan las autoridades locales, así como el estudio del marco social y cultural, se aborda a la vez con detalle la situación lingüística y educativa de las comunidades. Por otra parte, se presenta las generalidades de los participantes en la investigación, es decir, las unidades de análisis (docentes, alumnos y padres de familia), y las características de los mismos. También se señala la historicidad de cada centro de educación preescolar; nombre, clave, fundadores, alumnos que se atienden, tipo de construcción y equipamiento; y al terminar el capítulo se describe el proceso de socialización del niño totonaco.

En el capítulo V, se refiere a los alcances de la transmisión cultural, e inicia con la descripción de las aulas (estado físico) interna y externa, su organización, enseguida se relata como los docentes llevan cada uno de ellos "La transmisión cultural" en las aulas, en las que se especifica las características de los educandos, el avance del programa, se señala la preparación académica de cada docente, el uso de las lenguas totonaco-español, y de los recursos didácticos que se utilizan en la enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluación que se recurren en cada caso, la lecto-escritura (presilábica) empleada por cada docente con los niños.

En el último capítulo VI, referida a la dinámica preescolar, en el se plantea algunos aspectos relevantes a la formación docente y se precisa los tipos de cada curso que los docentes han recibido, las instituciones encargadas, y la relación que guarda con la práctica que realizan y la importancia-

de la formación y actualización del docente. Al referirnos - del uso de las lenguas totonaco-español, se capta la importancia que tiene la lengua materna del niño, el docente para dar continuidad o limitarla y sobre todo la opinión de los padres de familia con relación al bilingüismo de la comunidad y de - como se lleva este en el espacio escolar. Con relación a los programas operados por los docentes, se especifica que avance llevan durante la visita, los métodos de enseñanza que contienen y los tipos de concursos que realizan a nivel Zona Esco - lar, y la opinión de los padres de familia en cuanto a la -- atención que les brindan a sus hijos y la asignación de ta -- reas encomendadas por los docentes. En relación a los elementos culturales del medio, primero se conceptualiza la misma, - después se menciona la importancia que tiene el vestido como - elemento cultural de los educandos, y de como participan los - padres de familia con la institución preescolar, y sobre todo la manifestación de sus actitudes frente a los valores de la - comunidad y se culmina de aquellos materiales didácticos de - la región que los docentes piden a los preescolares.

Después de la bibliografía, se presenta el apéndice, que incluye un cuadro referencial y que concentra todos los datos que sirvió para reafirmar al análisis y su interpretación de la investigación.

JULIO DE 1993.

CAPITULO I: METODOLOGIA.

La metodología que se emplea en el estudio de casos realizado en tres Centros de Educación Preescolar Indígena de Papantla, Veracruz, en torno a los factores que influyen en la transmisión cultural, parte desde la concepción del materialismo histórico y dialéctico.

Al iniciar este capítulo, se conceptualiza el término - metodología, de modo que para algunos autores se refiere a la aplicación del método, utilizándose ambos términos en forma - sinónima. Recientemente, se ha hecho una separación de los vo - cablos y el método se convierte en objeto de estudio de la me - todología, y esta a su vez adquiere diversas interpretacio - nes.

Para, Pardinás, la metodología es el estudio que enseña - a adquirir o descubrir nuevos conocimientos. La metodología - es, por lo tanto, una disciplina del pensamiento y de la ex - presión, es decir, la metodología es el estudio del método, - del procedimiento para adquirir o descubrir conocimientos. - (Pardinás, 1982:9-11).

Por su parte, Gutiérrez, nos dice que: "La metodología - es la teoría sobre el método, y como teoría, tiene su propia - forma de entender la realidad. Lo cual conlleva una posición - ideológica, ya que el entendimiento se busca para preservar o para transformar la realidad...existen perspectivas metodoló - cas que responden a las concepciones de ciencia, teoría y mé - todo de cada clase social" (Gutiérrez, 1984:161).

Al abordar la metodología del trabajo, que corresponde al estudio de casos, se ubica al campo de la investigación descriptiva, el orden de las etapas de la investigación realizada se presenta así tomando en cuenta de que en el conocimiento de la realidad, cada hecho sólo es comprensible en su contexto.

Es conveniente aclarar que en los estudios de casos, según Van Dalen, los investigadores competentes recogen los datos sobre la base de alguna hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan detenidamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas, que contribuyan al avance del conocimiento,

a) Planteamiento del problema.

Plantear un problema significa reducirlo a sus aspectos y relaciones fundamentales a fin de poder iniciar su estudio intensivo; para la reducción - vía el recurso de la abstracción - no significa de modo alguno simplificar el estudio científico de la realidad social. Esta operación mental es necesaria para poder plantear el problema en términos concretos, destacando aquellos elementos y vínculos que la teoría y la práctica señalan como importantes para una primera aproximación al estudio del mismo. (Rojas, 1989:47).

Al abordar el planteamiento del problema se tuvo presente que "Las cosas" tienen un doble expresión: lo aparente y lo esencial. Por otra parte, esa apariencia fenoménica es frecuente la forma inversa de la sustancia real. Esta inversión tiene una función precisa entonces: oculta, enmascarar la realidad -

de las cosas" (Díaz Polanco, 1988:66). Lo que para Marx, son categorías en que cristalizan las formas exteriores en que se manifiesta la sustancia real de las cosas.

Las 56 étnias indígenas en México comprenden desde pocas decenas de miembros hasta macroétnias de millones de personas. Estos grupos indígenas independientemente del número de miembros, mantienen una gran cohesión interna, y habitan, en su mayoría en zonas marginadas de difícil acceso, generan riquezas, pero no participan de sus beneficios y, dentro de las estructuras de las clases, se encuentran dentro de la condición de oprimidas. Esta situación permite identificar con claridad que los indígenas en su mayoría son explotados económicamente, dominados políticamente y oprimidos culturalmente.

En el ámbito de la política educativa, los indígenas no diseñan los proyectos educativos, los objetivos y las metas de los programas educativos nacionales que se aplican en sus comunidades no corresponden a la realidad socio-cultural de tales grupos.

Se puede decir, entonces que, en las comunidades indígenas, las instituciones educativas transmiten valores culturales ajenos a la concepción de los educandos y generan una visión de rechazo a su propia cultura y lengua materna.

Teniendo presente lo anterior, se formularon las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Influye la formación del docente en el proceso de la transmisión cultural si se conoce que en el personal do -

cente indígena hay quienes sólo poseen estudios de primaria, mientras que otros han culminado la normal superior, y que por lo mismo hace pensar que no realizan la misma función en el proceso de la transmisión cultural.

- 2.- ¿Utiliza el docente indígena la lengua materna en la transmisión cultural en el preescolar, teniendo presente el monolingüismo y bilingüismo de las comunidades indígenas?
- 3.- ¿Aplican los docentes los contenidos del Plan y Programa del Preescolar de manera mecánica o la adaptan a las condiciones del medio, o no se aplican?
- 4.- ¿Cuánto se utilizan los elementos culturales del medio en el proceso de la transmisión cultural?

b) Formulación de la hipótesis.

El estudio de casos concede mayor importancia a los factores de orden cualitativo. A causa de que las descripciones verbales proporcionan un caudal de información que no pueden producir las investigaciones de carácter cuantitativo, los estudios de casos se utilizan a menudo para completar los datos obtenidos mediante las encuestas. El estudio de casos puede descubrir factores relevantes que, posteriormente, el investigador puede medir y expresar en términos cuantitativos.

"Las pruebas que proceden de un estudio de casos no pueden hacerse extensivas a un universo entero, pero la misma - prueba negativa que surja en un caso particular sugerirá al investigador la posibilidad de modificar sus "hipótesis" - (Van Dalen, 1986:244).

Por otra parte, dentro de las categorías de la dialéctica materialista, la dialéctica de lo "singular y general" es relativo a un estudio de casos, es decir, "En cualquier objeto lo singular y lo general se encuentran en unidad dialéctica. Por un lado, lo singular contiene lo general, y, como - dijo Lenin, "no existe más que en su relación con lo general". Teniendo en cuenta la vinculación con lo singular, el materialismo dialéctico considera que todo lo singular es, de uno y otro modo, general, (Afanasiev, 1980:154-155).

A partir de las afirmaciones hechas se necesitó una hipótesis para el estudio de casos.

Una hipótesis científica es "aquella formulación que - se apoya en un sistema de conocimientos organizados y sistematizados y que establece una relación entre dos o más variables para explicar y predecir, en la medida de lo posible -- los fenómenos que le interesan en caso de que se compruebe - la relación establecida" (Rojas, 1989:91).

En la teoría del conocimiento del materialismo dialéctico, la "hipótesis" es una suposición atribuida a fenómenos, - acontecimientos o leyes" (Afanasiev, 1980:195).

Con estas apreciaciones se formuló la siguiente:

HIPOTESIS: La transmisión cultural en el nivel de educación - preescolar indígena, está determinada por la formación del docente, por el uso de las lenguas (totonaco-español), por los contenidos del plan y programa y por la utilización de los elementos culturales.

De la hipótesis general, se hace el desglose para facilitar la elaboración de sus indicadores correspondientes a cada variable.

Hipótesis particular.

- H - 1 La transmisión cultural en educación preescolar indígena está determinada por la formación del docente.
- H - 2 La transmisión cultural en educación preescolar indígena está determinada por el uso de las lenguas totonaco o español.
- H - 3 La transmisión cultural en educación preescolar indígena está determinada por los contenidos del plan y programa.
- H - 4 La transmisión cultural en educación preescolar indígena está determinada por los elementos culturales del medio.

c) Justificación.

En la Región de Papantla, Veracruz, en el espacio de la Educación Preescolar Indígena, no existen estudios referidos al proceso de la transmisión cultural. Por otra parte, en este nivel se han operado y se continúan aplicando algunos programas como el de la castellanización, que fué desplazado en 1981, y a partir de este año, el plan y programa de educación preescolar indígena 1981, y para 1985-1986, se intenta aplicar la Propuesta Curricular 2a. Fase de Experimentación 1986. Dado que tales programas no han tenido el seguimiento, evaluación, es conveniente entonces, llegar a conocer si existen factores que están incidiendo en la transmisión cultural que se está llevando a cabo en el medio indígena totonaco, tales como: la formación académica de los docentes, los intereses políticos e ideológicos que subyacen en los programas que se aplican, así como el tipo de comunicación que se establece entre el maestro-alumno, mediatizados por el bilingüismo que los caracteriza, o de los elementos culturales que se manifiestan en una clase dentro o fuera del aula, entre otros elementos que se tratan de imponer; es decir, las contradicciones que surge en un proceso de transmisión cultural en el vínculo escuela-comunidad.

Lo anterior permite analizar si la tendencia de la transmisión cultural, en el nivel preescolar, lleva a un proceso lento de la transformación de los elementos culturales de las comunidades indígenas, desde la familia y en el espacio educativo del nivel preescolar indígena.

Por otra parte, es necesario considerar si existe o hay interacción entre los factores mencionados y si su dinámica ge

nera contradicciones en el proceso de la transmisión cultural. Por todo lo anterior, se hace necesario investigar, con rigor, detalle y profundidad si se trata como lo vería la teoría del control cultural que plantea Bonfil, en los ámbitos de la cultura autónoma, o una transmisión cultural impuesta, o si ésta busca la apropiación o en el último de los casos, determinar si en el preescolar indígena se está realizando la enajenación de la cultura, (Bonfil, 1987:28 - 29).

d) Objetivo de la investigación.

Al formular el objetivo de la investigación, se consideró que el análisis de los fenómenos sociales y su tratamiento desde la perspectiva del marxismo implica un verdadero "diálogo - entre el sujeto y la realidad a fin de relacionar a esas dos - distancias y conformar el objeto de conocimiento. En este proceso la cuestión de fondo no es: ¿Qué es la realidad?, sino: - ¿Cómo puede ser conocida la realidad? De ahí que en la construcción del objeto de estudio idealizado, intervenga apriorísticamente la teoría, atribuyendo mística e idealmente determinadas cualidades a la realidad concreta" (Bravo, 1988:19).

De este modo, el objeto de estudio en el marxismo, su función no consiste en captar o capturar la realidad, sino en traducirla respetando su desarrollo, su propia transformación.

El objetivo de la investigación para este estudio de casos se planteó de la siguiente manera:

1.- Recuperar los elementos teóricos -metodológicos que carac-

terizan al materialismo histórico- dialéctico, y su aplicación en el proceso de la investigación a través de fuentes documentales.

- 2.- Analizar las teorías de la transmisión cultural; el relativismo cultural; el colonialismo interno; la aculturación y la teoría del control cultural, así como los tipos de bilingüismo que existen en los grupos étnicos, necesarios para explicar la situación que prevalece en los centros de educación preescolar indígena y en las familias de las comunidades que conforman en estudio de casos.
- 3.- Precisar cual ha sido la trayectoria que han seguido los Planes y Programas de estudio de la educación preescolar indígena, a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, y como se ha matido en los centros de educación preescolar en las comunidades en estudio.
- 4.- Delimitar por aspectos cuáles son las características geográficas histórico y en general, de las comunidades situadas en el municipio de Papantla, área donde queda comprendido el objeto de estudio.
- 5.- Presentar un diagnóstico de la educación preescolar indígena de el Tajín, Escolín y Venustiano Carranza, que incluya una visión general de las condiciones del sistema preescolar, teniendo presente las variables establecidas en la hipótesis.
- 6.- Conocer la formación de los docentes y la vinculación de-

esta con la práctica que realizan.

- 7.- Conocer el tipo de bilingüismo que posee el docente y de los alumnos, además el de los padres de familia y las implicaciones que tiene en el proceso de la transmisión cultural.
 - 8.- Conocer como los docentes operan los programas educativos vigentes, (adaptación - reproducción) en el medio indígena, a partir de las características de los alumnos del grupo a su cargo.
 - 9.- Determinar cuales son los elementos culturales presentes en la transmisión cultural del preescolar, en cada centro educativo.
 - 10.- De las conclusiones obtenidas, elaborar sugerencias con respecto a la transmisión cultural en el nivel preescolar.
- e) Elección del estudio de casos.

En este trabajo se seleccionó el estudio de casos, por su tratamiento que representa en el campo de la investigación directa, la cual se ubica dentro de los estudios descriptivos, es decir, "Los estudios descriptivos. Su objetivo central es obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación, jerarquizar los problemas, derivar elementos de juicio para estructurar políticas o estrategias operativas, conocer las variables que se asocian y señalar los lineamientos pa

ra la prueba de las hipótesis" (Rojas, 1989: 31).

Los estudios descriptivos, Van Dalen, los clasifica en tres categorías:

- 1) Estudios de tipo encuesta.
- 2) Estudios de interrelaciones, y
- 3) Estudios de desarrollo.

Los estudios de interrelaciones a su vez son de tres tipos:

- 1) Estudios de casos.
- 2) Estudios causales comparativos y
- 3) Estudios de correlación.

"En un estudio de casos, el educador realiza una investigación intensiva de una unidad social, que puede ser un individuo, familia, grupo, institución social o comunidad. Para ello, recoge información acerca de la situación existente en el momento en que realiza su tarea, las experiencias y condiciones pasadas y las variables ambientales que ayudan a determinar las características específicas y conducta de la unidad. Después de analizar la secuencia e interrelaciones de esos factores, elabora un cuadro amplio e integrado de la unidad social, tal como ella funciona en el seno de la sociedad" (Van Dalen, 1986:242).

Para seleccionar las unidades de análisis se consideró los siguientes criterios:

- 1.- "Cuando los fenómenos estudiados son homogéneos, basta con una muestra pequeña. Claro está que de nada sirve aumen -

tar el tamaño de la muestra cuando las unidades no se seleccionan de manera que se garantice la representatividad de aquélla" (Van Dalen, 1986:325).

2.- En las leyes de la dialéctica, se tomó como base de que, -

"Del tránsito de los cambios cuantitativos a cualitativos" Cuánto hace que un objeto sea precisamente el que es, y no otro, y lo distingue de la infinidad de otros objetos (fenómeno social) es precisamente su cualidad. Como queda señalado; el cambio de la cantidad, dentro de ciertos límites se rebasan a la medida se "viola" - los cambios cuantitativos que antes parecieran poco importantes originaran sin falta transformaciones radicales, cualitativas..."medida" La unidad de cantidad y - cualidad se llama medida. La medida es algo así como - el límite o marco, dentro del cual el objeto sigue -- siendo el que es" (Afanasiev, 1980:126-127).

3.- La naturaleza de la población. La transmisión cultural en educación preescolar indígena en la región totonaca del estado de Veracruz, cubre una área en la que comprende a 2 - Jefaturas de Zonas de Supervisión, con 13 Zonas Escolares, tiene un total de 204 centros educativos, 301 docentes y - tiene una cobertura de 7336 alumnos. (Estadística inicial de 1990, tomado de la Jefatura de Zonas, de Papantla, -- Veracruz).

4.- Para la unidad de análisis del estudio de casos, se consideró la Zona Escolar No. 581, bajo el criterio de:

- a) En los centros preescolares, laboran docentes con diferentes grado de estudios: primaria, bachillerato pedagógico, - normal básica y normal superior.
- b) Los docentes son bilingües y operan el mismo programa de educación preescolar, además de la antigüedad en el servi-

cio que difieren en ella.

- c) Las comunidades se caracterizan de ser monolingües y bilingües en totonaco - español.
- d) Las comunidades poseen elementos culturales muy marcadas - que identifica al grupo étnico totonaco (danza, artesanías y costumbres).

En la Zona Escolar No. 581, existen 17 centros preescolares y en ella laboran 27 docentes. Al determinar los centros - como unidades de análisis se hizo bajo el criterio de:

- a) La formación del maestro: en el Tajín laboran dos docentes uno con primaria y otro con estudios de normal superior. - En Escolín, laboran dos docentes: uno con estudios de normal básica y otro con estudios de normal superior y en Venustiano carranza el docente tiene el bachillerato pedagógico. Los docentes tienen diferencia en su antigüedad.
- b) Al considerar los 5 docentes se debe a que no existe otros docentes en la Zona con formación distinta. ma.
- c) Los docentes todos son bilingües, y operan el mismo programa.
- d) En las tres comunidades, existe el monolingüismo y bilingüismo, existen variables costumbres, se practican las danzas, se elaboran artesanías y se cultiva la vainilla.

La selección de 15 padres de familia se hizo bajo el criterio de:

- a) 3 padres por grupo, al ser la comunidad pequeña, ellos conocen con profundidad las características de la misma.
- b) Fueran masculino o femenino, que tuvieran estudios diferentes no importando la edad sino el conocimiento del centro.

Se tomó el total de 125 alumnos atendidos por los docentes.

5.- Grado de precisión que desea obtener, para el estudio de casos, los criterios registrados con anterioridad, aunado las características de la población bilingüe, la formación de los docentes, la antigüedad de los mismos en el servicio, el tipo de padres de familia, y de los alumnos, son suficientes para que los datos tengan el grado de confiabilidad.

Al considerar los criterios mencionados se debe a que la investigación se interesa por los individuos como unidades tipológicas, de ellas se procura extraer generalizaciones válidas sobre la población que la unidad de análisis representa.

f) El proceso de la investigación.

a) Recopilación de la bibliografía.

A partir de la formulación del objeto de conocimiento, se inició la recopilación de la bibliografía y la elaboración de fichas de trabajo, con el fin de estructurar el marco-teórico-metodológico, del proceso histórico de la educación preescolar indígena y de la comunidad en estudio.

En este apartado, se utilizó la técnica de "investigación documental" a partir de los temas que se relacionan con el objeto de la investigación, se consultó la fuentes documentales como el archivo de la comunidad, archivo escolar, biblioteca, la iglesia, revistas y fotografías.

El instrumento que se empleo fue la "guía de investigación documental", se estructuró de una lista de preguntas de los elementos más importantes que se quería conocer acerca del objeto de investigación. Y lo investigado se registró en el "diario de campo", cuidando de anotar el tema, el lugar y el nombre de la fuente documental.

g) Elaboración de la guía de entrevista.

Para elaborar la guía de entrevista, se consideró las características esenciales de un estudio de casos que tiene como objetivo en realizar una indagación en profundidad, el de incluir una considerable cantidad de información acerca de las personas, grupos y hechos con los cuales el individuo entra en contacto y la naturaleza de sus relaciones con aquéllos; además de que los datos deben provenir de muchas fuentes, es decir, el investigador puede interrogar a los sujetos, valiéndose de entrevistas o cuestionarios, y pedirles que evoquen sus experiencias pasadas o expresen sus deseos y expectativas presentes.

El primer acercamiento del investigador con los elementos que intervienen en el proceso de la transmisión cultural permitió elaborar una guía de entrevista dirigida, que se aplicó a docentes con diferentes niveles de estudio, que va desde estudios de primaria, bachillerato pedagógico, normal básica y docentes con normal superior, uno en español y otro en ciencias sociales, para recuperar su experiencia educativa, así otros -- para padres de familia. Ambas sirvieron para confrontar algunos aspectos relativos a la transmisión cultural.

Al determinar el número de reactivos de la guía de entrevista dirigida, se hizo así dado que en los estudios de casos el investidor realiza un estudio intensivo de una cantidad limitada de casos representativos, en lugar de reunir datos de unos pocos aspectos - de un gran número de unidades sociales.

La guía de entrevista destinada a los docentes se elaboró -- con 55 indicadores y la de los padres de familia con 27. En ellos se incluyeron preguntas cerradas y otras abiertas, mismas que se - estructuraron siguiendo el orden de las variables detectadas para - facilitar su interpretación, es decir, los indicadores se elabora - ron siguiendo la metodología sustentada en el cuerpo teórico, el - marco conceptual y su relación con la variable de la hipótesis. - Cada indicador busca conocer aspectos específicos del objeto de es - tudio, a partir de su propio método, técnica e instrumento de la - investigación.

h) Trabajo de campo.

En la visita a los centros de educación preescolar indígena, - se expuso al personal docente y a los padres de familia, el objeti - vo de la investigación y se les solicitó a todos tiempo necesario - para dialogar, hacer la observación y la aplicación de los cuestio - narios, las visitas a los centros, se llevó un promedio de 15 días por grupo, haciendo un total de 75 días por los 5 centros, El tra - bajo de campo inició en el mes de noviembre alternadamente hacia - los diferentes centros y las visitas culminó en el mes de marzo de 1991; durante las visitas se realizó:

- 1.- La observación participante de los grupos, misma que se regis - tró en un diario de campo.

- 2.- La aplicación de los cuestionarios a los docentes, se hizo de forma individual, después de clases o en su domicilio particular, sin medir el tiempo de la entrevista.
- 3.- La aplicación de los cuestionarios a los padres de familia, estos fueron seleccionados por las autoridades de la comunidad con la ayuda de los docentes.
- 4.- Se buscó el apoyo de la población con mayor edad para escribir la historia de la comunidad.

Las técnicas e instrumentos aplicados en la investigación de campo fueron:

"Observación dirigida" que consiste en determinar previamente los aspectos más importantes del objeto de la investigación (transmisión cultural) que va a ser observado para centrar en ellos la atención (variables) en los 5 grupos preescolares en estudio. El instrumento de esta técnica fue la guía de observación que consiste en elaborar una lista de los elementos (variables de la hipótesis) más importantes que se quieren conocer del objeto de estudio (transmisión cultural). El producto se anotó en el diario de campo, cuidando de registrar los hechos, sin olvidar el lugar, y los participantes.

"Entrevista libre" que consiste en dejar hablar, en forma libre y espontánea al entrevistado sobre lo que sabe acerca del objeto de investigación y se apoyó en su instrumento "Diario de campo" en la que se anotó lugar, fecha, tema, participantes y todos los datos del entrevistado, como nombre, edad, sexo, ocupación, cargo dentro de la comunidad y, fundamentalmente, todos --

aquellos datos importantes productos de la entrevista.

i) Codificación de datos.

El presente trabajo, corresponde a los estudios de carácter-cualitativo y la codificación de los datos presenta el siguiente proceso:

- 1.- Se analizaron en forma individual las preguntas y se agruparon las respuestas según los factores o variables planteados y se inició por los más generales.
- 2.- Al hacer el análisis de los variables se consideró los porcentajes de las diferentes respuestas, tanto de las preguntas cerradas como abiertas que tratan los variables H-1, H-2, H-3 y H-4.
- 3.- Se elaboraron cuadros estadísticos para visualizar mejor los resultados.

CAPITULO II: MARCO TEORICO CONCEPTUAL.

En la sociedad mexicana, la transmisión cultural en el nivel preescolar indígena está dada en función de dos patrones culturales; por una parte, el que el niño adquiere en el hogar y que se refiere a todo el bagaje cultural de la comunidad y, por el otro lado, el de la cultura de carácter nacional.

Esta situación de la transmisión cultural según algunos autores se debe por la historicidad que ha vivido el país; en la expresión de Sefchovich, al analizar la obra "México profundo. Una civilización negada", nos dice, que Bonfil Batalla, expresa que:

"Por el origen colonial de la sociedad mexicana, coexisten en nuestro país desde hace cinco siglos dos civilizaciones: la mesoamericana y la occidental. Ellas están completamente separadas, nunca se han fusionado ni han vivido en armonía fecundándose reciprocamente sino en una escisión profunda, producto no sólo de diferencias sino de oposiciones y contradicciones. Cada uno tiene su modelo civilizatorio y su proyecto ideal de sociedad a la que aspira. Esta escisión plantea "un dilema no resuelto" para el México de hoy". (Sefchovich, 1989: 66).

Por otra parte, Medina Xochitl, al revisar la misma obra, "México profundo: una civilización negada", afirma que:

"La tesis de Bonfil Batalla plantea que a partir de la conquista nos encontramos frente a "dos proyectos civilizatorios, dos modelos ideales de la sociedad a la que se aspira, dos futuros posibles, diferentes". El México profundo que es el "universo de lo indio: la persistencia de la civilización mesoamericana que encarna hoy en pueblos definidos (los llamados comúnmente grupos indígenas) pero que se expresa también, de diversas maneras, en otros ámbitos mayoritarios de la sociedad nacional",

como podrían ser aquellos grupos campesinos y urbanos cuyas culturas tienen que ver con lo indígena: sus ritos, sus fiestas, su alimentación, sus valores.

El México imaginario es "lo que se ha propuesto como cultura nacional en los diversos momentos de la historia mexicana puede entenderse como una aspiración permanente por dejar de ser lo que somos".

El México imaginario es un "país minoritario que se organiza según normas, aspiraciones y propósitos de la civilización occidental". Es minoritario porque, aunque no lo sepamos, la mayoría de los mexicanos pertenecemos al México profundo (universo de lo indio), sólo que nos hemos empeñado en negar la "parte sustancial" de nuestro ser nacional" (Medina, -- 1989:63).

Así pues la transmisión cultural en el medio indígena tiene que ser capaz de apoyar tanto en el conocimiento de la cultura del grupo étnico por medio de una educación que fomente el desarrollo de las lenguas y valores de la sociedad nacional, como lo marca en una adición al artículo 4º Constitucional, que dice:

"La nación mexicana tiene composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. - La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus -- lenguas, culturas, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a -- sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezcan la ley" (Vega, 1992:VIII).

a) Concepto de transmisión cultural.

Desde el punto de vista de la antropología, según Singleton, la:

"Educación es transmisión cultural, interpretado como un cuerpo de concepciones que tiene un grupo humano que comparte un sistema cultural común, a partir de las concepciones e interacciones sociales que establecen entre sus miembros conformando a la vez, las estructuras sociales y establecen las funciones de los patrones aceptados en la transmisión cultural.

La transmisión cultural incluye la transmisión de - la tradición desde una generación a la siguiente, y la - transmisión de nuevos conocimientos o patrones cultura - les de cualquiera que los "sepa" a cualquiera que no los sepa. (Cisneros, Tr. 1988:87).

En la expresión inicial, la transmisión cultural se inicia desde que el individuo nace y se prolonga durante todo su vida, sin embargo, ésta alcanza un notorio énfasis durante los primeros años, pues en ellos se absorbe gran parte, de la cultura, - es decir, "el desenvolvimiento total del hombre se determina -- fundamentalmente en los primeros 6 años de su vida" (García, -- 1980:9).

En todas las sociedades según Aguirre, es la familia den - tro del contexto más amplio del grupo social quién se encarga - de cuidar al pequeño en estos primeros años y por ello se dice - que: "Los mecanismos que adopta el proceso de transmisión cultu - ral en cada grupo social están destinados a crear el tipo de -- persona capaz de asumir los imperativos de la cultura en que -- participará como adulto, especialmente con respecto al manteni - miento de las relaciones sociales afectivas con los demás miem - bros de su grupo" (Cisneros, 1977:7).

En el medio indígena, se realiza la transmisión cultural - del grupo étnico vía educación informal y en forma escolarizada se transmite la cultura de carácter nacional, misma que está - dirigido por el sistema educativo nacional y que busca la ho - mogenización de la población, o sea que tanto indígenas como no

indígenas tengan, por medio de la escuela, una misma lengua, y - los mismos valores nacionales, encaminando de esta manera a las masas indígenas a adoptar formas de vida ajenas al grupo, como lo señalan algunos estudiosos al decir que:

"La razón de ser la educación formal es la de reproducir las relaciones de poder existentes - la dominación de un grupo sobre otros - de generación en generación, sin necesidad de recurrir a la violencia. Los medios principales para lograr esta reproducción son el sistema de enseñanza y el lenguaje "el arbitrio cultural - del grupo dominante: un sistema de valores, normas y lenguaje" (Carnoy, 1988:40).

Así en el proceso de la transmisión cultural, la escuela -- cumple papeles determinantes para mantener las relaciones desiguales entre las clases y los grupos sociales, ya que los programas educativos se estructuran bajo modelos educativos que responden a los intereses del sistema capitalista nacional, y que no toman en cuenta las características de los otros modos de producción que se encuentran en forma subalterna dentro de la forma -- ción social mexicana.

Se puede decir, entonces que el subsistema educativo nacional que actúa en las comunidades indígenas a través de la escuela, tal como lo conocemos actualmente, no es producto directo de las manifestaciones de los grupos indígenas, sino que ha sido desarrollado institucionalmente en razón de las necesidades de la clase dominante y tomando poco en cuenta las necesidades particulares de los diferentes grupos que forman la sociedad mexicana.

En este subsistema educativo los maestros indígenas bilingües están entre dos mundos culturales diferentes sin integrarse plenamente a ninguno de ellos pues conciente o inconciente repro

ducen un contenido cultural educativo que ayuda a ocultar este hecho, ya que para entender el maestro, no recibe una orientación o realiza un análisis para entender la realidad o para realizar la transmisión de ambas culturas en un proceso educativo escolarizado, que encierre un significado preciso de las relaciones sociales existentes, los hechos de asimetría o de desigualdad, tan importantes en un proceso de transmisión cultural, ya que este debe estar encaminado a la crítica y a la reflexión que encierra esa realidad cultural, para buscar su enriquecimiento.

Una muestra clara de ello, la es el nacionalismo practicado en las escuelas de las comunidades indígenas como producto artificial del gobierno, para cumplir sus fines, mediante la educación escolarizada en la que se rinden honores a los símbolos cívicos y a los héroes de la patria. Los historiadores y los maestros son, por lo tanto, vehículos de la expansión de ese sentimiento para provocar una lealtad al todo o patriotismo (Vázquez, 1986:33).

Esto mismo se aprecia al interior del subsistema de educación indígena, en el personal docente que atiende el nivel preescolar, tanto en lo que toca a las características variables de cada uno de ellos como en lo que toca a su formación y lengua que dominan, factores que inciden en la transmisión cultural en forma positiva o negativa según el grupo o comunidad étnico de que se trate.

El problema de como llevar una transmisión cultural que no subestime a nadie en una sociedad antagónica y pluriétnica como la nuestra se ha tratado de resolver mediante diferentes criterios, mismos que a continuación se refieren.

Uno de los criterios propuestos es que "Las teorías pedagó-

gicas no podrán deducirse de conceptos económicos o sociológicos pero deberán dar cuenta de los procesos económicos, sociales y culturales en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan. La pedagogía debe dar cuenta de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto" (Puigros, - 1986:21).

Al analizar la historicidad de los indios, en la política - del indigenismo encontramos que:

"La política implementada en la época colonial, es claro que todo el tratamiento de la época independiente, está basado en un enfoque evolucionista, más o menos implícito. Se postulaba fundamentalmente la idea de progreso, y el "progreso" se expresaba en la sociedad occidental capitalista europea, modelo a partir del cual se conformaba el sistema mexicano"... "Después del Congreso de Pátzcuaro, se adapta a la política indigenista el relativismo cultural que plantea "el respeto irrestricto a las -- culturas y la necesidad de integrar al indio a la sociedad nacional". (Díaz Polanco, 1987:21). Y termina diciendo "En suma, el indigenismo no es ni culturista ni asimilista, pero es ambas cosas a la par".

En el campo sociológico, existen varios enfoque teóricos - para conocer las formas en que se da la transmisión cultural dentro de una sociedad diferenciada clasista y étnica, siendo al - respecto: el relativismo cultural, el colonialismo interno, la - aculturación y el control cultural.

b) El enfoque del relativismo cultural.

Para algunos, la transmisión cultural, como lo plantea el - relativismo cultural debe entenderse en los términos propios de un grupo aislado: como es el de no obstaculizar el libre desen-

volvimiento de cada sociedad con la intervención de otras que se consideren superiores, de modo que la cultura es separado como una esfera especial del sistema global, es decir, "los valores expresados en cualquier cultura han de entenderse y de estimarse de acuerdo solamente a la forma en que la gente ve las cosas que dan vida a esa cultura" (Redfield, 1975:175), pero, en el caso de los grupos indígenas en México, las culturas no existen en forma aislada, sino que se encuentran en flujos o interrelaciones que dan vida unas a otras. Y, si bien, como lo señala Polanyi las sociedades precapitalistas, tienen elementos como "la reciprocidad, ... la redistribución, ... y el intercambio..." (Palerm, 1986:174), y, si bien dichos elementos culturales, de carácter económico, no están desarticulados de un modo de producción capitalista, tales elementos son bases de la identidad cultural de los grupos indígenas y no deben de escapar en un proceso de transmisión escolarizado. También es cierto que en el contexto indígena encontramos que en la cotidianidad, si bien las manifestaciones culturales varían de grupo a grupo, también es cierto que dichos grupos tienen diferente nivel de coexistencia, en el contexto mayor, pues, mientras algunos tan sólo venden su fuerza de trabajo, y cultivan la tierra, todas éstas formas culturales caracterizan a la sociedad indígena y representan formas de transmisión cultural, vía la educación informal.

En este sentido y por deducción lógica, desde el punto de vista del no indio, la educación debe partir de la realidad concreta hasta llegar al conocimiento universal no tan sólo del medio circundante.

c) El enfoque de la teoría del colonialismo interno.

La noción de "colianismo interno" sólo ha podido surgir a raíz del gran movimiento de independencia de las antiguas colonias. Con la desaparición directa del dominio de los nativos -- por el extranjero aparece la noción del dominio y la explotación de los nativos por los nativos. Emerson habla de que "el fin -- del colonialismo" por si mismo no elimina sino los problemas que surgen directamente del control extranjero y señala en las nuevas naciones la "opresión de una comunidades por otras..." (González, 1963:15).

En este sentido, la teoría del colonialismo interno sostiene que "donde quiera que hay comunidades en que conviven indios y ladinos se da la explotación colonial" (González, 1965:74), lo que en términos Rosa Luxemburgo: equivale a decir, que: "La realización de la plusvalía, engendrada por el modo de producción capitalista, se hace principalmente por medio de capas socio-económicas y de sociedades que no producen de manera capitalista" -- (Palerm, 1986:80). De esta manera, dado que los grupos indígenas se encuentran articulados al modo de producción capitalista, la educación escolarizada y la transmisión cultural que sigue -- cumple la función de asegurar la reproducción predominantemente de esa realidad, y, a menos que "se deduzca de la realidad y sea adecuada para la transformación práctica de la realidad" (Suchodolski, 1986:268).

Se ha precisado que el colonialismo interno "es una organización de dominación política, además económica,..." (Pozas, --- 1987:31). Esta afirmación encuentra expresión diciendo que: --- "Las relaciones entre el Estado y los grupos étnicos se caracteriza por una política de manipulación y discriminación que aparecen en el orden jurídico, educacional, lingüístico y administrativo y que tiende a sancionar y aumentar, el pluralismo social

y las relaciones de dominio y explotación" (González, 1963:24).

La transmisión cultural bajo esta ideología está encaminada a demostrar en todos los ámbitos y en forma dogmática que el conquistador y/o ladino es superior racialmente y culturalmente al grupo dominado. Pero lo que en verdad sucede es que en este contexto están en contacto dos culturas diferentes (una de economía poderosa y con alta tecnología, de ritmo rápido y culturalmente de origen cristiano, y, la otra, de economía de subsistencia y culturalmente no de origen cristiano) y en donde las relaciones son antagónicas y se condena a la sociedad dominada mediante la fuerza y un conjunto de pseudo-justificaciones y comportamientos estereotipados (cfr. Balandier, 1972:27).

Esta combinación, articulación y síntesis de dos civilizaciones diferentes, da lugar a una formación social en la que se establecen nuevas formas de relaciones, lo cual nos permite precisar que dado que "toda formación social, elabora sus sistemas de normas y valores su observancia se mantiene mediante determinadas sanciones, control social, método de educación, etc..., y que en la sociedad antagónica imperan normas que responden a los intereses de la clase dominante. A su vez, que la clase dominada forma sus ideales, normas, valores y principios de conducta" (Kelle, 1977:151), y que, de hecho, la nueva sociedad que se forma, por ejemplo en México, inmediatamente tiene carácter de clase, los extranjeros y más tarde los propios nativos-mestizos en su mayoría pasan a formar la clase dominante y los aborígenes o indígenas forman la clase oprimida, de tan forma quienes sufren la fuerte explotación son los indígenas en todos sus aspectos y los procesos de transmisión cultural están encaminadas a esa realidad.

Por ejemplo, en el proceso de transmisión cultural escolar Carnoy nos dice que:

"En la instrucción escolar durante la colonia, la estructura de las escuelas por venir de la metrópoli, se basan en gran parte en las necesidades de los inversores, los tratantes y la cultura metropolitanos... las escuelas occidentales se emplean para formar élites indígenas que hacían de intermediarios entre los comerciantes de la metrópoli y la mano de obra de la plantación, los empleaban para incorporar a pueblos indígenas a la producción de bienes necesarios para los mercados metropolitanos; para contribuir al cambio de estructuras sociales de acuerdo con los conceptos europeos bajo la tendencia mercantilista o capitalista..." (Carnoy, UPN, 1986:7).

Como se puede apreciar en la cita anterior, la teoría tradicional de la educación escolar se basa en la opinión muy sustentada de que la educación occidental saca a la gente de su ignorancia y subdesarrollo y la pone en un estado de ilustración y civilización. Es decir:

"Las naciones dominadas han llegado a creer que, para ser aceptados como civilizadas, tienen que ser instruidas y haber tenido escuela... Además en este contexto las escuelas sirvieron para controlar el cambio social (para mantener el orden), para crear, para transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que funcionaban bien y creían en el sistema capitalista, es decir, la principal función de la escuela colonial es transmitir cultura y valores, para canalizar a los niños hasta diversos papeles sociales. (Carnoy, en UPN, 1986:2).

Freire, ve en la situación colonial la presencia de la cultura del silencio, y afirma que el elemento colonial de la escuela se expresa en un intento de reducir al silencio de racionalizar lo irracional, y de hacer que se acepten las estructuras opresivas. (Freire, 1973, en UPN, 1986:8).

Así mismo, consideradas históricamente, encontramos que las clases dominantes por más de tres siglos han venido destruyendo-

los pilares que sostenían a los grupos indígenas: su ecología, - su territorio, su organización social y política, su religión, - sus tradiciones y sus formas de solidaridad: a tal grado que en la actualidad el indígena constituye una reserva de mano de obra barata para el creciente número de minilatifundistas del contexto mexicano. (cfr. Stavenhagen, 1974:7).

Este tipo de acciones reflejadas en el proceso de transmisión cultural informal fue respaldado por muchos críticos y representantes de la educación; a finales del siglo pasado y principios del presente Justo Sierra, postulaba que la función de la escuela debía consistir en desembarazar al niño rural, al indígena sobre todo, de éste enorme cúmulo de superstición y error a través del cual veía la naturaleza y que era las causas de su nulidad como factor social. Por su parte Pereyra en 1920, profetiza la extinción del indio. Afirma que para que se conserve pura la raza indígena es preciso que el indio se mezcle exclusivamente con el indio mismo y con esto es ya una gran limitación en su desarrollo. En cambio el mestizo tiene la opción de mezclarse con otro mestizo, con el criollo y aún con el indio mismo. Por otra parte, el elemento mestizo gravita hacia el criollo, lo --- cual indica que la supremacía blanca acabará por imponerse y el elemento indígena puro irá desapareciendo en el mestizaje, hasta conservar algunos rasgos que pasarán al tipo compuesto del criollo mexicano. (Llinas, UPN, 1986:260).

Machorro, por su parte, plantea que la escuela es el puente, la base para la unidad nacional y los indígenas deben olvidar, o ignorar lo que son, deben perder su identidad como grupo social y occidentalizarse (ideas de los pedagogos anteriores a la revolución).

d) Teoría de la aculturación.

Se han vertido muchas ideas en relación a la transmisión cultural. En el caso de México, Aguirre Beltrán hace una interpretación concentrada, sobre las ideas de la política indigenista, de los tiempos históricos de la colonia hasta más o menos -- por 1970, y señala que se ha aplicado tres políticas indigenistas (para los indios), ellos son:

- 1.- La colonial. De segregación, política aplicada por el colonizador, recurre a mecanismos como: "La discriminación racial, la dependencia económica, el control político, la distancia social y otras más que constituyen una barrera étnica que estructura a la sociedad colonial como una sociedad dividida en clases" (Aguirre, 1975:25 - Díaz Polanco, 1987:18).
- 2.- La del Estado. Nación Emergente. De incorporación, empleada por las ideas liberales, se basa en la libre competencia, la ganancia y la propiedad privada. Se siguieron el modelo de progreso de los estados europeos que significaba la civilización, y el desarrollo capitalista. Para ello hay que quitar la cultura indígena y uno de los medios para conseguir la occidentalización o modernización, es a través de una educación impuesta para desarraigar al indio de su medio físico y cultural. (Aguirre, 1975:26).
- 3.- De integración. A raíz del Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940) se plantea "La integración del indio a la sociedad nacional, realizada respetando los valores de -- sus culturas y su dignidad de hombres" (Aguirre, 1975:27).

En este último caso, pese a que se habla de integrar a indio, con todo su bagaje cultural a la sociedad nacional, no se ha realizado así, pues la transmisión cultural sigue realizándose

se en la búsqueda de la unidad y la homogeneización nacional, y con el objetivo de llegar a tener una sola lengua y los mismos valores y normas para todos.

Ante esta polémica la transmisión cultural originada por el contacto de una cultura altamente industrializada con otras menos tecnificadas, propicia nuevos enfoques de análisis: surge la teoría de la aculturación la cual se define como "el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción" (Aguirre Beltrán, 1970:36).

Bajo esta concepción se argumenta que existe la oposición entre el indio y el mestizo y que no presentan la misma estructura original; del indio de la época colonial, ni el conquistador-mestizo del presente, pero que continúan en un intercambio recíproco de elementos y en una lucha permanente de sus opuestos, lo que ha hecho posible la emergencia de una cultura nueva y los elementos originalmente menguan y decaen condenados a la extinción. En este proceso, según Aguirre Beltrán (1970:38-42) existen tres niveles de aculturación:

- 1.- Aceptación. El grupo adopta los elementos culturales extrañas.
- 2.- Reacción. Son las expresiones acusadas de la posición-momentánea de elementos opuestos que se conjugan e interpenetran.
- 3.- Adaptación. Manifestación de los niveles de aculturación alcanzados por las culturas en contacto. Y estas son:

- a) Adaptación comensal: ambas culturas coexisten con sus elementos, sin alteraciones básicas.
- b) Adaptación selectiva: las culturas en contacto han logrado identificar determinados elementos, aspectos o partes pero no todos.
- c) Adaptación sincrética. Es la conjugación de las contradiciones a través del tiempo al grado de alcanzar la unidad, para dar origen a una nueva cultura.

A partir de la aculturación Aguirre Beltrán a su vez habla de tres niveles de integración, término que significa la organización de ambas culturas en un plano de igualdad, y éstas son:

- 1.- Concentración: una de las dos fuerzas antagónicas tiende a absorber al grupo opuesto para incorporarlo a su estructura social, en calidad de subordinado.
- 2.- Dispersión. Uno de los grupos en conflicto busca mantenerse independiente.
- 3.- Conversión. Es el resultado de la interacción entre -- las dos fuerzas y de la mayor o menor dominancia de una u otra. Se caracteriza a su vez en tres tipos:
 - a) Conversión paralela: nivel en que las sociedades en coexistencia son autosuficientes y autocontenidas,
 - b) Conversión alternativa: los individuos de los grupos en contacto, durante un lapso determinado pero reiterativo, pasan a formar parte de la estructura social del grupo opuesto, en posición de inferioridad, y en una relación posicional inversa, en caso contrario.

- c) Conversión polar: los grupos en contacto han alcanzado a construir una estructura social donde la interdependencia creciente de los grupos en simbiosis han llegado al grado de convertirlos en uno sólo.

En síntesis, podemos decir, que este enfoque el de aculturación, sostiene que la transmisión cultural es posible imponer la aceptación de los tipos de acción y de las formas de relación propios en el grupo opuesto sin necesidad de alteración alguna de sus elementos, y que a la vez es posible llegar a la unidad de las determinaciones en conflicto, la adaptación o -- conversión de los grupos en contacto. (Aguirre Beltrán, 1970: 42).

Los niveles de aculturación y de integración como se plantean, permiten hacer un análisis extremadamente limitado de un proceso de transmisión cultural, la cual no se puede precisar con claridad, por las condiciones hegemónicas en que se encuentran los grupos sociales al interior de la sociedad mexicana, -- teniendo presente que es una clase elitista la que dirige la política educativa nacional, misma en la que los indios no tienen acceso de proponer, como grupos subalternos que son, por lo mismo, no hay razones de mencionar que ambos grupos (dominante - dominado) se organizan en un plano de igualdad para lograr una unidad que finalmente es a lo que se quiere llegar.

Otros teóricos que han tratado temas sobre la aculturación,

como Juan Comas, en una postura transaccional, dice que el proceso de aculturación "implica transformar o substituir en la vida del autóctono aquellos rasgos culturales que sean perjudiciales por otros benéficos y útiles; no se trata de eliminar reemplazándolos por lo occidental, ni tampoco de conservar aquello destruyendo esto" (Colombres, 1976: 129).

Colombres sostiene que entre la definición que presenta --- Aguirre Beltrán, mencionado con anterioridad y la definición de aculturación que presenta Comas, se puede concretizar que el enfoque presenta dos vicios:

"Primero, que los conceptos de útil y perjudicial no se dan como categorías abstractas, sino desde una determinada perspectiva cultural y con relación a alguien. Segundo, que omite la circunstancia de la presión colonial de dominio, el hecho de que ^{es} la sociedad nacional quién determina a priori cuales costumbres habrá que ser destruidas, y por este camino el grupo étnico marcha indefectiblemente hacia la pérdida de sus patrones de identidad cultural, que las políticas indigenistas rara vez se ocupan de resguardar. Si es el indígena quién selecciona libremente las pautas que adoptará, y que costumbres suyas adaptará al nuevo modelo, y cómo, no podemos hablar ya de aculturación, sino de difusión, de un autodesarrollo motivado en gran parte por factores exógenos, como lo es el préstamo cultural" (Colombres, 1976:130).

e) La teoría del control cultural.

La transmisión cultural, bajo la óptica de la teoría del control cultural, resulta más nítida para estudiar la educación preescolar indígena.

Para Bonfil Batalla, el control cultural se concibe como "el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales" (Bonfil, 1987:27).

La cultura es un fenómeno social, la capacidad de decisión que define al control cultural es también una capacidad social, lo que implica que aunque las decisiones las tomen individuos, - el conjunto social dispone, a su vez, de formas de control sobre ellas.

La capacidad de decisión es, desde otro ángulo, un fenómeno cultural, en tanto las decisiones (el ejercicio del control) no se toman en el vacío, sin contexto, ni en un contexto neutro, sino en el seno de un sistema cultural que incluye valores, conocimientos, experiencias, habilidades y capacidades preexistentes. El control cultural, por eso, no es absoluto ni abstracto, sino histórico.

Aunque existen diversos grados y niveles posibles en la capacidad de decisión el control cultural no sólo implica la capacidad social de usar un determinado elemento cultural, sino la que es más importante aún - la capacidad de producirlo y reproducirlo. (Bonfil, 1983:249).

El proceso de la transmisión cultural vista desde esta teoría debe estar orientado para pugnar por la democracia, la justicia y la paz social, lo cual sólo es posible en la medida que se conozca la función o papel que realizan los elementos culturales que integran cada grupo étnico. Señala, además, que es posible generar una transmisión cultural de naturaleza reivindicatoria, partiendo de una enseñanza histórica de la experiencia - del grupo étnico, sus recursos materiales y no materiales, es decir, de su cultura, de sus aspiraciones, traducidos en la conjugación de los ámbitos de la cultura (autónomo, y apropiada) - básicamente, significa que desde la escuela, con los niños de educación preescolar, se han de iniciar este proceso de la libe

ración con determinaciones de un desarrollo autónomo, hasta o --
tros niveles educativos que sea posible, y que cumple la función
específica de conservar la cultura, fortalecer la identidad étni
ca y ampliar la capacidad autónoma de los grupos étnicos sobre -
los procesos educativos escolarizados. (cfr. Martínez, 1989:14 -
15).

Para analizar los procesos de transmisión cultural escolari
zada, que se dan en el preescolar indígena, se puede partir si -
guiendo los ámbitos de cultura en función del control cultural -
en un grupo, como lo propone (Bonfil, 1987:28-29).

- 1.- Cultura autónoma. En este ámbito la unidad social, (el -
grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que
son propios porque los produce o porque los conserva como
patrimonio preexistente.
- 2.- Cultura impuesta. Ni los elementos, ni las decisiones --
son propios del grupo.
- 3.- Cultura apropiada. Este ámbito se forma cuando el grupo-
adquiere la capacidad de decisión sobre elementos cultura
les ajenos y los usa en acciones que responden a decisio
nes propias.
- 4.- Cultura enajenada. Este ámbito se forma con los elementos
culturales que son propios del grupo, pero sobre los cua
les ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son ele
mentos que forman parte del patrimonio cultural del gru
po pero se ponen en juego a partir de decisiones ajenas.

A partir de los enfoques teóricos presentados se concluye -
que la transmisión cultural cobra un significado dependiendo --

del enfoque teórico que lo sustenta, así llegamos a conceptualizar a la transmisión cultural como:

Relativismo cultural, la transmisión cultural es la herencia cultural del grupo y debe ser transmitida de una generación a otra; es decir, la transmisión de la cultura se realiza únicamente al grupo entre sí, sin la interferencia de elementos culturales de otros grupos sociales. (cultura propia).

Colonialismo interno, la transmisión cultural, es la reproducción de elementos culturales ajenos al grupo dominado, a través de la educación formal, la transmisión cultural de grupo a grupo está destinada a la reproducción de normas y valores que responden al de la clase dominante, es decir, el grupo social dominado debe olvidar, o ignorar lo que son, y adoptar otros elementos culturales ajenos. (Cultura impuesta).

Aculturación, la transmisión cultural es el intercambio recíproco de elementos culturales entre las clases sociales, como necesario para transformar la cultura y la extinción de algunos de los elementos de la cultura propia. (cultura apropiada y enajenada).

La teoría del control cultural, en este enfoque, la transmisión cultural es concebida como la enseñanza de los elementos culturales de la cultura propia (vía educación informal - formal), a partir de las aspiraciones del grupo étnico y de sus recursos materiales y no materiales, (cultura autónoma y apropiada), para conservar la cultura, fortalecer la identidad a partir de su momento histórico y para pugnar por la democracia, la justicia y la paz social.

Tomando como eje central los ámbitos de la cultura permite comprender cuál es la función del docente, así como el tipo de transmisión cultural que está en juego en el preescolar indígena donde interactúan por una parte los elementos culturales de carácter nacional y por otra las del propio medio.

La educación escolarizada desde el enfoque del control cultural en su ámbito de la cultura autónoma, se convierte en una actividad donde profesores y alumnos, mediatizados por la realidad que aprenden y de la que extraen contenidos de aprendizaje, alcanzar un nivel de conciencia de esa realidad a fin de actuar sobre ella en un sentido de transformación social, es decir:

"La práctica pedagógica que esté al servicio de la liberación será entonces la que si tome en cuenta las tradiciones culturales, etc., de los grupos sociales en cuestión con lo que le proporcionaría los medios para su superación en todos los ordenes, contribuyendo a la desideologización de las relaciones sociales, porque aprender es un acto de conocimiento de la realidad concreta, esto es de la situación real vivida por el educando y sólo tiene sentido si resulta de una aproximación crítica a esa realidad. Lo que es aprendida no deriva de -- una imposición o memorización, sino el nivel crítico de conocimientos al que se llega por el proceso de comprensión reflexiva y crítica..." (Libaneo, ENEP, 1988: 46 - 47).

En México, la manifestación de la exigencia de una cultura autónoma dentro de la política educativa se matiza a partir de la década de los 70s., con la participación indígena en la autogestión y el fortalecimiento de la identidad étnica, o sea, a partir de ese período los grupos indígenas que habían permanecido ideológicamente pasivos durante mucho tiempo, utilizados como instrumentos para el ascenso al poder, entrando a una nueva etapa histórica, en la que ahora en forma organizada en grupos exige recuperar la legitimidad, de los recursos que le fueron despo

jados, como sus tierras, además de recrear su cultura, su lengua, y sus costumbres y se inicia un nuevo proceso para participar políticamente en la planeación de su futuro (Jordá, 1989:3).

Esta política de la participación indígena se ve aún más claramente expresada a partir del VII Congreso Indisgenista Interamericano realizado en 1972, en donde se propone la necesidad de divulgar la comprensión de las diferencias y actividades culturales, de los grupos indígenas, mismos en el que se establece que:

"La educación deberá ser un instrumento de liberación y no de dominio, que los planes y programas no debenviolentar la autodeterminación de la comunidad indígena, sino ampliar el respecto a sus valores culturales fundamentales, asegurando y preservando la cohesión e identidad cultural, política, económica y social de los grupos indígenas, operando sobre bases bilingües y biculturales..." (Masferrer, 1983:524).

Cuatro años después se realiza el Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües (1976), en México con la presencia de representantes de 54 grupos étnicos. Este encuentro sirvió para esclarecer que "el llamado problema indígena" no es producto del atraso cultural de los grupos étnicos, ni de la falta del dominio del idioma oficial; sino de la explotación y la discriminación que la clase en el poder, ha venido ejerciendo sobre ellos por más de 450 años. Y, en el siguiente año (1977), que en el II Encuentro, se plantea que los indígenas no son grupos sectarios frente a la sociedad nacional se pide el desarrollo de las culturas indígenas para enriquecer y afirmar la identidad nacional, y a través de la conformación de una pedagogía bilingüe-bicultural y la participación efectiva de los indígenas en la toma de decisiones de la acción indigenista, así como en la vida -

política e institucional del país. (Hernández, 1979:94-95).

Los ideales propuestos en el VII Congreso Indigenista Interamericano, así como los planteamientos hechos por los maestros bilingües, se ven coronados en el régimen de Echeverría al establecerse en la Ley Federal de Educación la fundamentación legal para el futuro desarrollo de la educación bilingüe bicultural. - (cfr. Jordá, 1989:28).

f) El criterio lingüístico en la transmisión cultural.

En el proceso de transmisión cultural, vía la educación escolarizada, en el medio indígena, obliga a dar consideración a la situación lingüística, monolingüe o bilingüe, predominante en la comunidad, dado que ésta incide en el proceso educativo y -- constituye un factor que influye sobre el proceso de transmisión cultural.

Al hacer esta afirmación, es necesario entender que se considera una comunidad monolingüe, a las personas que habitan el lugar y estos se comunican en una sola lengua sea al grupo étnico a la que pertenecen o una población que se comunica en español. Es decir, que en el medio indígena, es la falta de acceso al castellano, aunque existan servicios institucionales, en el lugar no se dan las condiciones locales que generen o permitan hacer el uso del español.

El término de bilingüismo comprende varias acepciones de acuerdo a su función en un contexto determinado, y significa que un individuo o sociedad tienen un grado de destreza en el manejo de las dos lenguas.

De las definiciones que existen sobre el bilingüismo, considero que, la mejor que explica esta situación en el medio indígena es la definición que da Mackey y que dice: "el bilingüismo es el uso alternado de dos o más lenguas por el mismo individuo" (Mackey, 1972:555), y para él, según Ros Romero, una comunidad bilingüe puede ser observado como un grupo de individuos que tienen algunas razones para ser bilingües" (Ros, 1981:16).

En el contexto del subsistema de educación indígena existen variadas actitudes sobre el bilingüismo, tanto en el personal administrativo como en el personal docente y entre los propios indígenas en estrecha relación en el proceso de transmisión cultural, que se privilegia, pues, mientras que hay quienes piensan que no es importante conservar las lenguas indígenas ni la propia cultura; otros, afirman que se debe realizar una transmisión cultural utilizando la lengua indígena y el español como lengua oficial.

Una de las formas para conocer el grado de bilingüismo de las comunidades y de los niños es por medio de la "conmutación" (cambio de una lengua sobre otra por estar en contacto). En este caso, es necesario determinar la habilidad del hablante en el campo de la fonética, del léxico y de la gramática, y la independencia de las lenguas en cada uno de estos aspectos. (Fishman, 1974:377, en Ros, 1981:19).

Al respecto Ros Romero, considera, en su libro "Bilingüismo y Educación", que la función de una lengua se determina de las condiciones bajo las cuales ésta es usada por un hablante bilingüe: de ella depende el grado de destreza del individuo.

Los tipos de bilingüismo que se pueden dar en un proceso de transmisión cultural en el nivel preescolar indígena sería:

- a) Bilingüismo sustitutivo o reemplazante: Este tipo de bilingüismo se caracteriza por un proceso de castellanización acelerado sobre todo en las generaciones de jóvenes quienes pueden considerarse realmente los bilingües. Este sector al adquirir el castellano empieza a utilizarlo en todas las situaciones comunicativas en las que interacciona con otros bilingües, pero pone especial énfasis en su utilización como lengua para la socialización. De esta manera los niños pequeños, hijos de esta generación de jóvenes bilingües se desarrollan lingüísticamente como monolingües hispanohablantes, quienes en el mejor de los casos tienen un conocimiento pasivo de la lengua vernácula. Esta situación en muchos de los casos está ligada a una fuerte valoración de la lengua castellana que funciona además como una descalificación de los valores culturales y lingüísticos nativos. Y como consecuencia de esto se da la presencia de grupos monolingües en lengua indígena y un sector de bilingües quienes pertenecen a una generación de edad intermedia.
- b) Bilingüismo continuado. Este tipo de bilingüismo no presenta una clara tendencia hacia ninguno de los extremos. El proceso de socialización en estos casos con frecuencia utiliza las dos lenguas lo que produce que el mismo medio familiar se convierta en bilingüe.
- c) Bilingüismo persistente. Existe un fuerte proceso de castellanización en la mayoría de la población pero la lengua vernácula cumple funciones de identidad que no son cubiertas por la lengua castellana y que en ocasiones se manejan con fines políticos. El proceso de socialización en este tipo de situación generalmente se realiza por medio de la lengua vernácula, lo cual se puede apreciar en el hecho de que la -

mayoría de los niños antes de entrar a la escuela son monolingües, llegando a ser bilingües a través de la enseñanza de la escuela y de las otras vías de castellanización ya mencionadas.

- d) Bilingüismo instrumental. Acceso al castellano limitado y en función de condiciones locales que no permite o no generan su mayor desarrollo. La socialización se da en lengua indígena.

Los contextos de adquisición en los que se aprenden las lenguas y en los que se da el bilingüismo, según Coronado son:

- 1.- El contexto fusionado de adquisición, es cuando ambos padres usan las dos lenguas indistintamente, fuera y dentro de la situación familiar o cuando en la escuela los niños aprenden una segunda lengua por medio de su lengua materna.
- 2.- Contexto separado de adquisición, una lengua se aprende en el hogar y la otra se aprende fuera de éste; o en otros casos como cuando un individuo aprende una lengua en un país o en un ámbito cultural distinto al que aprendió su lengua materna.
- 3.- Contexto bicultural de adquisición, es cuando un individuo bilingüe aprendió las lenguas en dos comunidades separadas geográficamente o en dos grupos culturalmente distintos.
- 4.- Contextos uniculturales, el aprendizaje de las dos lenguas se realiza en contextos o situaciones distintos (Familia versus escuela), pero dentro del mismo grupo cultural. (Coronado, 1978:30-31).

En base a lo anterior, y partiendo de la premisa de que la única forma de que se realiza la transmisión cultural es por medio del lenguaje, dado que es éste el medio por el cual el ser humano expresa sus deseos, sentimientos, inquietudes, estados de ánimo que caracterizan y definen al propio ente; se puede decir que ésta se realiza, a la vez, como transmisión de ideas, y que la condición de bilingüismo hace doblemente difícil este proceso.

A lo anterior hay que añadir el punto de vista pedagógico del uso de la lengua, pues en el proceso educativo una lengua puede ser utilizada como medio de comunicación, como medio de instrucción y/o como área de conocimiento. En el primer caso, una lengua es usada para establecer la comunicación entre varias personas de un grupo social determinado e inclusive de una nación; en el segundo tratase del caso en el que una lengua o (varias) son utilizadas para dirigir la educación formal y en el tercero, cuando se la ubica como objeto de conocimiento, o sea cuando se busca conocer, en forma sistematizada, la estructura lingüística de la misma, desde su campo fonético, gramatical, semántico, siguiendo una forma gradual de acuerdo al nivel del conocimiento en que se quiera dar a conocer.

Para los niños en edad preescolar es importante considerarlo anterior, pues, "el hecho de que un niño utilice su lengua materna como medio de instrucción no implica, por ningún motivo, que pierda la capacidad de adquirir una segunda lengua; por el contrario, la introducción de una segunda lengua, a través de la lengua materna asegura al niño el dominio de ambas lenguas" (Ros, 1981:29), cabe agregar que esto sólo es posible en la medida que se tome en cuenta la madurez y el desarrollo del niño.

g) El diálogo en la transmisión cultural.

Lo anterior cobra gran importancia por cuanto en la educación preescolar el diálogo, la interacción verbal, constituye el centro del aprendizaje del niño.

En el contexto bilingüe -indígena, para que se establezca el diálogo, maestro-alumno, y consecuentemente la interacción verbal, debe situarse según el contexto en la que se ubica el centro de educación preescolar, es decir, la transmisión cultural por medio del lenguaje debe tomar en cuenta el grado de dominancia de las lenguas sea esta monolingüe o bilingüe, así como de los valores de la comunidad. La concepción de los valores culturales del medio local o regional que el niño haya incorporado en su proceso cognitivo como códigos conceptuales para comunicarse, el docente los debe conocer para lograrla interacción verbal, de modo que logre establecer la interpretación de los mensajes y haya codificación de respuestas entre el maestro y el alumno. Cuando los códigos sean heterogéneos no puede establecerse el diálogo, mucho menos la interacción verbal y resulta ya una transmisión cultural no significativo para el alumno y ni del propio maestro.

Para no caer en situaciones subjetivas en la comunicación, en donde cada quién se entiende así mismo (maestro-alumno) en este sentido no hay que olvidar que las conversaciones que se pudiera tener entre los niños y el maestro han de procurarse en el momento oportuno, ya sea por el lugar adecuado o al instante preciso y en forma espontánea por parte del niño y de una manera cordial y lo más fluída posible por parte del docente.

El maestro debe dirigir la conversación, sin hacer que este

gire en torno a él; buscar palabras que se relacionen en el vocabulario del niño pero aclarando y metiendo otras nuevas, que el niño asimilará a su vez, sin apenas percibirlo. El educador no debe caer en el lenguaje vulgar e infantilista que ni hace que le comprendan mejor ni desarrolla el lenguaje infantil. (cfr. -- Castillo , 1980:155-157).

Castillo nos dice, que al realizar una conversación con los niños en edad preescolar este debe girar entorno a la:

- 1.- Familia (padres, hermanos, relaciones con estos, abuelos,).
- 2.- La casa (cómo es, que hay en ella, para que sirve,...).
- 3.- Los juguetes (los que ve, describirlos, forma, tamaño, color).
- 4.- Las fiestas, santos, fiestas patronales, ferias, etc.).
- 5.- Se agrega observación y descripción del medio geográfico, -- además de relacionar las cosas que observa con la vida cotidiana de la comunidad (plantas, animales, instituciones, -- producciones, etc.).

Además, continúa diciendo Castillo, se debe dar respeto a los niños con respecto del que habla, dejándole terminar sus frases, antes de tomar ellos la palabra; así mismo ha de darse oportunidad a todos los niños de expresarse y animar a los más tímidos para que lo hagan.

En su opinión los medios para realizar algunas conversaciones amenas, serían, la narración corta, los juegos sobre escenas de la vida cotidiana, la dramatización en forma sencilla de acuerdo al contexto local, la construcción de frases por los mismos alumnos o por iniciativa del maestro a partir de una palabra con relación a un tema, y, por último, la mesa redonda para dis-

cutir algo interesante para los niños, cuidando constantemente - su corrección. (Castillo, 1980:156-157).

h) El niño y su cultura.

En niño es una persona con características propias en su modo de pensar y sentir, que necesita ser "respetado" por todos, y para quién debe crearse un medio que favorezca sus relaciones -- con otros niños, un medio que respete su ritmo de desarrollo individual tanto emocional como intelectual, y le proporcione una organización didáctica que facilite su incorporación gradual a la vida social. (cfr. Cuadernos SEP-DGEP, 1981:12).

En la transmisión cultural el proceso de conocimiento debe implicar la interacción entre el niño (sujeto que conoce) y el objeto de conocimiento (S - O), porque el niño construye lentamente su pensamiento y estructura progresivamente el conocimiento de su realidad en estrecha interacción con ella, de tal forma que el papel del educador de preescolar debe concebirse como orientador o guía para que el niño reflexione, a partir de las consecuencias de sus acciones, y vaya enriqueciendo cada vez más -- sus conocimientos del mundo que lo rodea.

En este proceso de la transmisión cultural el niño enfrenta un conjunto de reglas y valores sociales que deben considerarse como un proceso que el niño construye en sus relaciones con los adultos. En este aspecto, la calidad de las relaciones de los mayores, como portadores de esas reglas externas, es un factor determinante en la forma en que el niño aprende.

Al respecto, nos dice Pouver, organizar en actividades de -- aprendizaje a los niños implica dar la verdadera libertad en U--

una clase desde el punto de vista pedagógico, lo cual implica:

- a) Un poder activo, una libertad de acción.
- b) Una elección significa elegir una cosa rechazando otras posibilidades; es un acto voluntario y , a la vez, inteligente, que supone un conocimiento de lo que más conviene.

La indisciplina de los niños obedece a:

- a) Cuando no tiene nada que hacer.
- b) Cuando se les obliga hacer algo que no quieren.
- c) Cuando llevan demasiado tiempo con algún juego y se aburren. (Muñiz, 1980:117).

Todos los elementos señalados hasta aquí, son principios básicos que no deben descuidarse en el proceso sistematizado de transmisión cultural que se genera en el preescolar indígena, ya que la educación preescolar, como etapa del desarrollo del niño, debe ser atendida con gran sensibilidad y conocimiento, pues en ella se establecen los hábitos que los acompañarán durante toda su vida como estudiante. Al respecto, Henry Wallon dice:

"La formación del ser humano a partir de la cultura en el cual nos desarrollamos "el hombre recibe la marca de la civilización que regula su existencia y se impone a su actividad", el idioma materno tiene formas específicas que caracterizan la estructura de nuestro pensamiento". Así mismo, los utensilios de nuestra vida cotidiana (diferentes en cada civilización según el nivel de desarrollo tecnológico) modelarán por su parte, nuestros movimientos. Y las formas de relación establecidas entre los hombres y las mujeres, los niños y los adultos, pautarán nuestros efectos. (DGEP, 1986:13).

De lo anterior se deduce que somos diferentes según el lu -

gar y el momento en el cual nos desarrollamos y que, cuando el niño ingresa a la educación preescolar el niño llega con muchos conocimientos adquiridos de experiencias familiares y comunitarias: conoce y tiene un cierto manejo de su lengua, conoce y maneja un gran número de objetos a partir de los cuales sigue conociendo sus características y relaciones entre ellos, conoce su función y como manejarlos; conoce también los roles y tareas que corresponden a cada miembro de su familia: conoce sobre aspectos de la economía familiar, sabe lo que es posible obtener y lo que no, en fin, conoce un gran número de hechos, fenómenos, relaciones que lo han formado, es un sujeto de transmisión cultural.

Sobre el particular, apreciamos que en los programas educativos del preescolar, por lo menos a partir de 1981, se establece que todas las actividades en el señaladas "son susceptibles de modificarse, ampliar o enriquecerse de acuerdo con las características del contexto geográfico y sociocultural del lugar donde se encuentra el Centro de Educación preescolar".

Por lo mismo, en educación preescolar se tocan aspectos relacionados con la cultura (podemos decir que lo que se busca entre otras cosas, es que los niños conozcan y aprecien sus costumbres, que conserven sus tradiciones y que valoren las de otros lugares) aunque los programas no cuentan con una fundamentación clara y explícita sobre el significado y las implicaciones de la misma.

Lo anterior nos lleva a pensar que es desde el preescolar debe tomar cuidado de dar continuidad a las lenguas indígenas y a todo su bagaje cultural, así como de pugnar para ubicar los diversos contextos socioculturales para recuperar el valor que tienen estos en la forma de organizar el trabajo y de realizar -

las actividades escolares. Sin embargo, como lo señala Martínez Zendejas:

"Hoy en día a pesar de los significativos esfuerzos y avances logrados en este sentido, prevalecen debido - al proceso de centralización del hecho educativo in - tuitivas y tradicionalistas y los enfoques curricula - res que no toman en cuenta - según sea el caso, los - problemas que aquejan a los sectores mayoritarios, de la población nacional, las necesidades de los educan - dos de sectores sociales específicos y diferenciados, como lo son los grupos indígenas de nuestro país. -- Por lo general, entonces estas prácticas no toman en - cuenta la relación que existe entre la teoría metodo - logía y la práctica educativa, el aprovechamiento - - oportuno y eficientes de los recursos asignados para - la elaboración de programas de estudio o los conteni - dos específicos de sus culturas en la elaboración de - los programas de estudio, trayendo como consecuencia - que el hecho educativo se transforme en un proceso de transmisión bancaria y memorístico de información, -- así como la formación de individuos irreflexivos, --- acíticos y desvinculados del contexto social e histó - rico específico en que viven" (Martínez Zendejas, --- 1989:119).

Por todo lo anterior se puede decir, que en México, país -- étnicamente heterógeneo, solo en la medida en que se aprecien -- las diferencias de su población y se manejen en la educación pre - escolar, se podrá orientar con un mayor sentido la labor educati - va, y se podrá brindar a los alumnos posibilidades de vincularse a su propia realidad (primero local o regional, y después nacio - nal) y alcanzar resultados más satisfactorios y enriquecedores.

CAPITULO III: LA EDUCACION PREESCOLAR INDIGENA.

En este capítulo, se abordan los antecedentes históricos de la educación preescolar en México y se da énfasis al servicio de educación preescolar indígena, se describe someramente las instituciones encargadas de dirigir el nivel de educación preescolar y se señala que tienen como objetivo:

"Lograr el desarrollo integral del niño entre los 4 y los 6 años de edad, en su propio ambiente. (En algunos casos este nivel se inicia medio urbano, desde los 45 días de nacido el niño hasta los 5 años y 11 meses."

a) Génesis de la educación preescolar.

Los jardines de niños tienen su origen en Europa, en respuesta a una necesidad social y familiar. (Atender los hijos de mujeres que se veían en la necesidad de abandonarlos por tener que trabajar fuera de su hogar).

Las primeras escuelas de párvulos fueron creadas en Inglaterra, bajo las ideas de Robert Owen. (Muñiz, 1980), quien hizo -- construir en su fábrica de New-Lanerk, en 1816, escuelas para -- los hijos de los trabajadores, destinando una de ellas para los -- menores, misma que sirvió de modelo para nuevas creaciones de es -- cuelas para párvulos. Posteriormente, en 1820, el modelo se ex -- tendió en los países de Escocia e Irlanda bajo las ideas del pe -- dagogo Wilderspin y de esa forma llega hasta la India occiden -- tal.

Uno de los objetivos de los primeros jardines es la sustitución de la familia o, mejor de la madre, y estuvieron influencia

dos por las ideas de Platón, Quintiliano, y Séneca. Hoy en día, predominan en ellos las ideas pedagógicas de Comenio, Pestalo -- zzi, Dewey, Froebel, Montessori y Decroly, quienes sentaron las bases de la educación preescolar.

Al extenderse este sistema por varios países del mundo, fue necesario crear organismos que ayudaron a la población infantil, por ello en 1946, la Organización de las Naciones Unidas crea la U.N.I.C.E.F., un organismo de emergencia encargado de ayudar a los millones de niños hambrientos, enfermos y huérfanos que sobrevivieron a la 2a. guerra mundial. Además para salvar sus vidas se creó el Fondo Internacional de Emergencia, mismo en el -- que participan 60 naciones, enviando leche, manta, calzado, ropa y medicina.

Más tarde en 1963, la Asamblea votó que se convirtiera en actividad permanente bajo el título de Fondo de las Naciones Uni das para la Infancia, y en 1965 recibe ésta organización el Premio Nobel de la Paz.

Otra organización, la B.I.C.E. (Bereau Internacional e Ca tholique de España), es una organización que cuenta con una sección de Educación Preescolar, encargada de elaborar cada año, un plan de trabajo en favor del niño preescolar, mismo que cubre -- los aspectos de: escuelas, materiales, personalidad del niño, -- trabajos de divulgación para profesores, padres de familia y --- otros.

Por su parte, la Organización Mundial de la Educación Prees lar, (O.M.E.P.), creada en 1948, fomenta una mejor comprensión de las necesidades del niño, difunde técnicas y realiza publicaciones de libros y revistas para ayudar a los padres en sus ta -

reas formativas.

- b) Pedagógos fundadores de algunos sistemas de educación preescolar.

Hay diferentes sistemas de educación preescolar. Algunos - de ellos son los siguientes:

- 1.- Escuela Frobeliano, tiene una concepción pedagógica que gira en torno a la educación preescolar sistemática; es decir, la pedagogía de Froebel sustenta que los niños crecerán continuamente, de acuerdo con su naturaleza, gracias a su espontánea actividad, bajo el suave cuidado y estímulo de sus jardineras educadoras. (Rodao, 1980:22).

Froebel (1782-1852) fundó las escuelas "Kinder Garten", que son para niños de edad preescolar y que pasan a ser el modelo en el mundo entero; emplea el método natural y activo, y promueve la conciencia en sí mismo del niño para desenvolver sus potencialidades como sea posible. Estudia al niño para ayudarlo en su autoeducación y facilitarle su autodesarrollo y postula -- que la coacción no es buena para la educación infantil, sino la libertad, el respeto y el juego. Afirma también que el maestro debe orientar al niño hacia lo bueno y lo malo. No busca en el niño la individualidad, sino la mutua relación con sus semejantes. El desarrollo de las sensaciones y emociones del niño se realiza por medio de canciones y juegos con la participación de la unidad, maestro-familia. Y, a la vez, inserta el trabajo manual en los trabajos escolares, como ejercicio formativo. Por último considera que el niño es capaz de comprender los símbolos.

2.- María Montessori y su sistema educativo.

María Montessori (1870-1952), las ideas pedagógicas de esta autora aplicadas a la educación preescolar está desarrollada --- principalmente en su Manual de Pedagogía Científica y en la Scoperta del Bambino.

Las ideas centrales de esta corriente se refieren a el puerocentrismo, la libertad, el movimiento y el amor, así como a -- los principales defectos en que pueden incurrir los educadores.

Desde la pedagogía montessoriana, el niño es un ser particular, completamente diferente del adulto, dotado de enorme potencialidad latente y necesitado de inmenso cariño. Considera necesario el conocimiento del niño, procurando liberarse de sus juicios y errores. Para el es necesario percibir el alma profunda del niño, a pesar de las deformaciones que los adultos que le -- ocacionan de diversas maneras. Considera absurda la represión -- que el adulto realiza sobre el niño y éste se desenvuelva espontáneamente, de acuerdo con sus profundas inclinaciones. Los defectos de los educadores; es que no le tienen paciencia a los niños; la sugestionalidad propia del niño y la importancia al movimiento, al cual concibe como el medio por el cual la inteligencia logra los objetivos del mundo exterior; es el factor que liga algo con el exterior, con el entorno que vive, y que sólo el amor estimula al niño.

Comparados con los dos pedagógos anteriores; se afirma que las ideas de Froebel son una intuición genial y la de Montessori es una teoría científicamente fundamentada.

El método montessoriano se inclina a la cuestión práctica -

del alumno, el desarrollo motriz enfocada a la actividad cotidiana, y se apoya en material de la vida práctica y material de desarrollo, para lograr la coordinación del perfeccionamiento sensorial (táctiles y de coordinación óculomotora).

3.- Sistema Decroly aplicable al párvulo.

Decroly (1871-1932), fue médico y profesor de escuela, ha sido considerado más como técnico de la educación y menos como teórico.

Los principios pedagógicos que postula Decroly son tres:

- a) Colocar al niño en un ambiente adecuado; ya que el ambiente es fundamental a toda educación.
- b) Estimular las características necesarias para que el niño se adapte al medio ambiente que ha de tener de mayor.
- c) Que el fin que se desee lograr esté proporcionado a las capacidades físicas y mentales del niño.

Su método parte de una educación integral, atendiendo al alumno en su propio yo, su propia personalidad, así como el de sus particularidades necesidades y aspiraciones. Después de este conocimiento, el alumno se predispone al conocimiento del medio ambiente, del contorno en que puede satisfacer sus necesidades y aspiraciones. Al mismo tiempo, este contorno incluye el conocimiento de sus semejantes, conocimientos en que están enmarcadas las relaciones con los mismos.

El método Decroly se basa en dos principios fundamentales:

- a) Principio de globalización, el pensamiento del niño ---

no es analítico, sino sincrético: percibe en forma de un todo y luego las partes.

- b) Principio del interés, es decir, llevar el conocimiento del niño, la utilidad de sus objetivos mediante su relación a las necesidades primarias del niño.

Montessori y Decroly, difieren porque el primero atiende -- más a la educación sensorial y el segundo se inclina preferentemente por la educación intelectual.

Existen otros sistemas como la escuela Agazziana, también -- conocida como Escuela Materna que cultiva con preferencia el canto y el dibujo espontáneo.

- c) La educación preescolar en México.

En nuestro país las técnicas propuestas por los pedagogos -- europeos se adecuaron a las necesidades de los niños mexicanos, -- gracias a los esfuerzos de grandes educadores nacionales, pione--ros de la educación preescolar como Rosaura Zapata, Estefanía -- Castañeda, Bertha Vonglumen y otros.

El origen de la educación preescolar en México se remonta -- al año de 1883, en Orizaba, Veracruz, en donde se fundó la prime--ra escuela moderna denominada "Escuela Modelo", bajo la direc --triz de los maestros Carlos A. Carrillo, Enrique Laubscher y En--rique C. Rébsamen. Y, como el plan de estudios era amplio, por -- vez primera el maestro Laubscher fundó también un jardín de pár--vulos, anexo a la "escuela modelo", en tanto que en la ciudad de México, el profesor Cervantes Imaz creaba otra institución seme--jante: En éstas escuelas se inició la aplicación del método Froe

bel y se le dió a la enseñanza un carácter esencialmente educativo. Así la atención del niño en edad preescolar fue considerada por el estado y se crearon numerosos jardines de infantes, -- aunque cabe advertir que la mayor difusión de este tipo de escuela se realizaría hasta la época en que Justo Sierra llegó a ocupar el cargo de Secretario de Instrucción Pública. (Solana, -- 1981:56).

En enero de 1904, se establecieron dos jardines en la ciudad de México: el Federico Froebel, bajo la directriz de Estefanía Castañeda y el Enrique Pestalozzi, dirigido por Rosaura Zapata, puede decirse que a partir de ese momento se consolidó el -- servicio. (ibid...p.92).

En relación a las escuelas kindergarden, llamadas así en -- esa época, y su atención adecuada en la primera década del siglo, figuran las maestras Rosaura y Elena Zapata, quienes fueron comisionadas a los Estados Unidos para conocer la organización -- de los jardines de niños. En esa misma época regresan de ese -- mismo país las maestras Estefanía Castañeda y Laura Méndez de -- Cuenca y en su conjunto dan al kindergarden una orientación filosófica que emana de las ideas de Froebel, Michelet, Montaigne, -- Rousseau, Spencer, Pestalozzi y Locke. (Bertely, 1988:44).

Para estas mismas fechas, el pensamiento liberal de los pedagogos determinó que los educadores deberían centrar su atención -- en el desarrollo físico, mental y artístico de los niños -- preescolares, teniendo como planteamiento didáctico predominante a Froebel quién sostiene que la experimentación sobre hechos reales y positivos se constituye el fundamento del conocimiento. -- Así mismo se manifiesta un interés por el desarrollo integral --

del niño, y el uso de materiales didácticos pasan a ser el eje central de la educación preescolar en México. (cfr. Bertely, --- 1988:45).

Durante este período, los argumentos que se manejaron para darle importancia a la educación preescolar fueron de corte romántico - odealista, con miras a vincularse a la escuela primaria, como etapa de transición hogar-escuela, y relativas a acciones a favor de la comunidad a partir de un trabajo de corte asistencial. Se partía de una intensionalidad pedagógica que había de promoverse homogéneamente entre todos los niños, sin considerar los contextos (urbano-rural, económico, social y cultural).

Posteriormente, se definen los lineamientos de organización y función de los preescolares en el Congreso Constitucional de Querétaro llevado a cabo en 1916. En este, el tercer tema tratado fue "escuelas de párvulos". Para esta la educación preescolar es aquella educación de los niños comprendida entre los 4 y 6 años de edad, debe favorecer su desenvolvimiento físico, intelectual y moral. Y el máximo número de alumnos que ha de atender cada maestro es de treinta niños. En este caso, la escuela debía favorecer y satisfacer todas las condiciones higiénicas y pedagógicas por lo mismo las actividades que han de realizar con los pequeños sería: juegos libres, juegos gimnásticos; así como trabajos manuales y de jardinería; conversaciones maternas.

La preocupación por otorgar un sentido social a la educación preescolar toma forma durante la administración del Presidente Lázaro Cárdenas. En 1937 se creó el Departamento de Asistencia Infantil. La educación preescolar deja de pertenecer a la SEP.

El departamento impulsó a la educación urbana, semi-urbana- y rural de los niños menores de 6 años y durante este período in gresa al servicio una cantidad considerable de asistentes prees- colares no normalistas, que atendieron la demanda en zonas rura- les. Misiones culturales de educadoras se trasladan a los esta- dos para proporcionar asesorías técnicas a estas maestras hechas en la práctica. Es entonces cuando la educación preescolar en - México recibe elogios por la Sociedad de Naciones. (Bertely, --- 1988:46).

Estas medidas generaron grandes inconformidades entre las - educadoras normalistas en servicio. En un documento dirigido al Presidente Manuel Avila Camacho, en 1940, se argumenta que la -- educación preescolar vadirigida a niños sostenidos por la tutela familiar, y que aquéllos que requieran la del Estado deben se -- guir siendo atendidos por la Secretaría de Asistencia Pública -- (S.A.P.). En este mismo documento solicitan el reingreso de los jardines de niños a la Secretaría de Educación Pública.

Otra cuestión que genera inconformidad entre las educado -- ras, es que, al pasar a la S.A.P., perderían tanto las conquis - tas del magisterio nacional (inamovilidad, escalafón y jubila -- ción) como la valoración social de una carrera, aunque de hecho- se establecen una tabulación salarial diferenciada entre la edu- cadora de carrera y las que no son.

Al no tener una respuesta favorable las educadoras normalis- tas, en 1941, presentan una nueva argumentación referente a que- es obligación de la SAP, prestar servicio a favor de los Esta -- dos. "Asistir a los débiles económico-sociales, procurando se - incorporen en el menor tiempo posible al ritmo normal de la vida nacional". La SEP, por su parte tiene por objeto "formar hom --

bres armónicamente desarrollados en todas sus capacidades físicas e intelectuales, aptos para participar en el ritmo de la evolución histórica del país" (Bertely, 1988:46-47).

Aunque esta vez la demanda es escuchada y los jardines de niños regresan a la SEP, en 1942, la función educativa del servicio preescolar estaría a cargo de las egresadas de las normales de educadoras, mientras que la asistencia no sería atendida necesariamente por ellas.

En este mismo año (1942) se crea el Departamento de Educación Preescolar, que más tarde pasa a ser la Dirección General de Educación Preescolar, institución que albergaría otras instituciones establecidas por la Educación Inicial, (cuyos asuntos y motivos serán las cosas y fenómenos que rodean al niño, la cultura de su lenguaje y su educación moral, y canto). Y, por lo demás, en estas escuelas se laboraría cuatro horas y media y no se autorizaba el aprendizaje de la escritura ni de la lectura. (Bertely, Op. Cit...p.66).

El subsistema educativo del nivel preescolar, dirigido por la Instrucción Pública en 1921 y durante el sexenio de Cárdenas, por el Departamento de Asistencia Infantil, la educación preescolar deja de pertenecer a la SEP, y el nuevo Departamento plantea el impulso a la educación urbana, semiurbana y rural de los niños menores de 6 años.

En los últimos años, a partir de acciones iniciadas por la DGEP, en el sexenio de Echeverría, con miras de ampliar la cobertura, surge una nueva modalidad: la educación preescolar a comunidades marginadas, campesinas e indígenas, (proyecto madres jardineras, el programa piloto de educación preescolar), misma que-

deja de operar en el mismo sexenio. Pero sirve de antecedente - de la creación de varias instituciones.

En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), para los medios rurales y la creación de el Centro de Estudios Educativos A.C.).

El CONAFE, tiene desde su origen el objeto de allegar recursos complementarios, económicos y técnicos a la educación; inicia sus labores en el nivel preescolar, en las que se detecta la población infantil menores de 6 años. El perfil del instructor es de secundaria y además es originario de tal comunidad donde presta sus servicios; siendo por lo general varones becados por la institución CONAFE, para que continuen preparándose.

El manual del instructor preescolar, recupera la experiencia de la primaria escolarizada en cursos comunitarios del mismo CONAFE, a la vez que la perspectiva psicogénetica del programa de la DGEP (1981), es retomada como punto de entrada; el enfoque psicogenético señalado y comprende a los tres grandes teóricos como "Freud, en cuanto a la estructuración de la afectividad a partir de las relaciones tempranas, y como las de Wallon y Piaget que demuestran la forma de relación con el medio social y material, son pruebas indiscutibles para explicar el desarrollo -- del niño, su personalidad y la estructura de su pensamiento a -- partir de las experiencias tempranas de su vida" (SEP-DGEP, 1981: 11).

A partir de 1981, se inicia un nuevo proyecto, el Proyecto-Nezahualpilli, del Centro de Estudios Educativos, en él se intenta adecuar el curriculum de la educación preescolar a la reali -

dad socio-cultural de las comunidades urbano marginales, promoviendo simultáneamente, un sistema de participación colectiva.-- (Pérez, 1986:13).

En estos, los coordinadores de grupo son madres de familia con cinco o seis años de escolaridad, educadoras egresadas de las escuelas normales u otro nivel superior.

El Proyecto Nezahualpilli sostiene la integración comunidad-escuela y afirma que dicha relación permite que éste recupere su papel de agente educativo, sostiene además que para lograr -- que un currículo se adecue a una comunidad, es necesario que los contenidos que se trabajan, así como el modo de trabajarlos, impulsen tanto la práctica como su significado. (Ibid...190).

En el mismo, se señala que el problema en el nivel preescolar ha sido de carácter preferentemente del orden del currículo y que agregado a este existe "una falta de aceptación de algunos y profesionales de la educación del papel que en ^{el} proyecto a jugado las madres de familia como maestras de niños. Tristemente el educador esta acostumbrado a entenderse como único, y no como -- una persona que impulsa y propicia el trabajo colectivo" (ibid.. 14).

Este proyecto como el anterior sigue el enfoque psicogenético con planteamientos interaccionistas y, por lo mismo refuerza el desarrollo de la autonomía, la capacidad crítica, la capacidad para solucionar problemas, la creatividad, la autoestima y la solidaridad en el niño preescolar.

En el contexto mexicano la atención al niño preescolar se realiza, con diferentes centros socio-pedagógicos, como son:

- Centros de desarrollo infantil, para niños de 45 días de nacido hasta los 5 años y 11 meses de edad.
- Guarderías infantiles para los hijos de madres trabajadoras.
- Jardines estancias que trabajan con distintos horarios y que además de la atención pedagógica proporcionan servicio asistencial.
- Jardines de niños comunitarios, para atender niños que viven en zonas rurales alejadas.
- Jardín de niños donde se presta el servicio regular, y,
- Centros de educación preescolar indígena que atiende a niños de 4 a 6 años de edad en contextos indígenas.

d) La educación preescolar en el contexto indígena.

La cobertura de la educación preescolar indígena en México abarca 23 estados; da atención a 44 lenguas pertenecientes a algunos de los 56 grupos étnicos; y mediante 6006 centros educativos y 9,067 docentes da atención educativa a 212,539 niños indígenas (1990).

En el estado de Veracruz, la cobertura educacional del servicio preescolar indígena atiende a las lenguas indígenas de los grupos étnicos: chinanteco, huasteco, mazateco, mixe, mixteco, nahuatl, otomi, popoluca, tepehua, totonaco, zapoteco, y zo

que, el servicio cuenta con 911 centros educativos, incluye --- 1,327 docentes y atiende a una población infantil de 31,465 alumnos. De éstos, 204 centros educativos corresponden a los totonacos, mismos que son atendidos por 301 maestros y que atienden a una población de 7,336 alumnos indígenas totonacos. (cfr. DGEI, prontuario...1990:30-32). Vea el cuadro de la página siguiente.

En la región de Papantla, Veracruz, la educación indígena, el servicio se fundó en el mes de septiembre del año de 1972, -- dos meses antes creado el Centro Coordinador Totonaco, misma -- que contrató inicialmente a 32 Promotores Culturales y Maestros Bilingües, en el mismo año se crea la Dirección Regional de Educación Indígena (SEP), que se encargaría de la coordinación de los trabajos educativos del nuevo sistema con sede en la ciudad de Papantla, Veracruz, hoy conocido esta institución como la -- "Jefatura de Zonas de Supervisión".

Actualmente la región de Papantla, el servicio de educación indígena tiene dos Jefaturas de Zona: la primera se ubica en Papantla, y agrupa a 8 Zonas Escolares, atiende los municipios de: Coatzintla, Papantla, Tecolutla y Espinal. La segunda se ubica en Entabladero, perteneciente al municipio de Espinal, lo integran 5 Zonas Escolares, atiende a los municipios de: Zozocolco, Mecatlán, Coxquihui, Chumatlan, Coyutla, Filomeno Mata y Progreso de Zaragoza. (Ver anexo no. 2).

En la página siguiente se presenta un cuadro del área de -- influencia del servicio de la educación indígena, abarcando la -- descripción mencionada, como es las sedes de supervisión, clave -- números de centros que tiene, total de maestros del nivel, el --

**Area de influencia del servicio de
Educación Indígena Totonaca.**

SEDE DE LA SUPERVISION	CLAVE	CENTROS	MAESTROS	ALUMNOS	ALUMNOS/MAESTRO
Papantla, Pap.	3OAINO581-P	17	27	661	24
Coatzintla, Coat.	3OAINO582-O	32	40	964	24
Espinal, Esp.	3OAINO585-L	17	28	627	23
Serafín Olarte, Pap.	3OAINO587-J	35	47	1037	22
Papantla, Pap.	3OAINO692-Q	19	23	609	26
Espinal, Esp.	3OAINO598-P	15	17	410	24
Papantla, Pap.	3OAINO599-O	7	10	232	23
Papantla, Pap.	3OAINO600-N	10	12	316	26
Coxquihui, Coxq.	3OAZIO583-N	13	21	425	20
Coyutla, Coy.	3OAZIO583-M	9	26	774	30
Entabladero, Esp.	3OAZIO586-K	12	24	625	26
Zozocolco de Hgo., Zoz.	3OAZIO675-D	9	14	363	26
Mecatlán, Mec.	3OAZIO676-C	9	12	263	22
	T O T A L	204	301	7336	340

FUENTE: Estadística inicial de 1990.

Datos proporcionados por la Jefatura de Zonas de Supervisión
de la región caso de Papantla, Ver.

número de alumnos que se atiende a nivel Zona Escolar, y el -- promedio número de alumnos que cada docente atiende.

. La necesidad de atención educativa a los grupos indígenas ha tenido diversas respuestas a partir del período post-revolu-- cionario. Los diferentes gobiernos han tratado de dar solu -- ción al problema de la educación indígena, apoyándose en el -- pensamiento de diversos intelectuales y teóricos de la educa -- ción, siguiendo diferentes políticas y creando instituciones -- diversas.

La educación preescolar indígena para los 56 grupos étni-- cos que viven en México, se remonta la fundación del Servicio-- Nacional de Promotores Bilingües, en 1964, misma que implanta, de manera formal, el método bilingüe para la enseñanza, y los-- "grados preparatorios" que estuvieron bajo el cargo de los pro-- motores, tenían como propósito alfabetizar en español a los ni-- ños indígenas para su ingreso a la escuela primaria.

La Dirección General de Educación Indígena, a partir de -- 1979, inicia formalmente la atención a dicha población preesco-- lary el programa que se implanta a los centros de educación pre-- escolar indígena, es una adecuación del que se aplica en los cen-- tros pilotos de educación preescolar en zonas rurales e indíge-- nas de la DGEPI, y forma parte de la educación bilingüe bicultu-- ral. El perfil del promotor (hombre o mujer), a partir de su--

inicio a la fecha y el de los docentes varía a través del tiempo. Al inicio se aceptó a jóvenes con instrucción primaria, más tarde con secundaria y a partir de 1988, se pide el bachillerato. A ello se debe que en el campo indígena de este nivel, hoy en día, encontremos que hay maestros que sólo han cursado la instrucción primaria, mientras que otros han culminado la normal superior e inclusive otras carreras universitarias.

Aunque al principio se pensó que los docentes deberían ser bilingües y que procedieran de comunidades indígenas para tener estrechamente relación con los acontecimientos y problemas comunitarios, en la actualidad estas ideas han cambiado y se ha incorporado al servicio educativo del preescolar personal con otras características diferentes (no indígenas).

En el servicio del preescolar indígena se han operado, en algunos casos, tres programas básicamente; el de la castellanización del 79, el plan y programa de educación preescolar 1981 y la propuesta curricular 2a. Fase de experimentación 1986.

1.- El programa de castellanización.

Con la apertura de la DGEI, en el período de 1978, surgió la necesidad de elaborar un programa específico para el niño indígena, mismo que ha venido modificándose hasta la actualidad. Con el programa nacional de educación del sexenio Portillista (Educación para todos) se atendió a las comunidades indígenas con el subprograma de castellanización y para ello se emplearon dos métodos.

El programa del CIIS, bajo el método audiovisual para la enseñanza del español o hablantes de lenguas indígenas, pretende -

enseñar oralmente el español a niños en edad preescolar para que se incorporen a los niveles de primaria con un mínimo del manejo de la lengua.

En éste, los criterios lingüísticos de selección que se utilizan en los materiales son:

- Se introdujeron solamente estructuras que pertenecen a la lengua oral.
- Se eliminaron construcciones gramaticales que pueden ser reemplazadas por otras más frecuentes o sencillas sin que haya una gran alteración en el significado.
- Se incluyeron construcciones en calidad de fondo pasivo - con el fin de que las entiendan pero sin la exigencia de que sean utilizadas debido a su complejidad o poco rendimiento funcional.

Los criterios que se consideraron para la distribución de las estructuras gramaticales son:

- Desarrollo paralelo a través de todas las unidades de las construcciones nominales, verbales y adverbiales, con el doble objeto de que el alumno disponga de cierta variedad en su expresión y de que no acumule dificultades en una misma lección.
- Equilibrio entre el carácter básico y la dificultad de una construcción; primero se presentan las construcciones más frecuentes, después las que aparecen con menor frecuencia. En el caso de que las primeras sean muy complejas, debe de reducirse al mínimo posible su complejidad.
- Distribución de una construcción compleja a lo largo de -

varias lecciones.

- Aplazamiento de una construcción difícil cuando se puede emplear otra más sencilla, no obstante que el significado no sea exactamente el mismo.
- Rendimiento funcional.
- Naturalidad de la expresión.
- Semejanza con otra construcción.

Criterios para la selección del léxico en las lecciones:

Se recurre a la frecuencia de uso, los campos de interés para los niños indígenas, rendimiento, etc. La distribución de las estructuras lingüísticas se hizo según el orden de importancia y complejidad.

El método está constituido por seis unidades compuesta cada una de ellas por diez lecciones. En cada una de las lecciones se introducen las estructuras gramaticales y el léxico que ha de terminado previamente. Al mismo tiempo, se repasan las construcciones introducidas en lecciones anteriores. Cada lección está compuesta por los diálogos en los que se introducen las construcciones gramaticales y el léxico nuevo, y los ejercicios mediante los cuales se practica lo que se ha aprendido.

Mecanismo didáctico aplicado en los diálogos:

El maestro dice en español el diálogo correspondiente mientras que los niños tratan de captar el significado por medio de las láminas. Posteriormente se traduce el enunciado a la lengua indígena para evitar que haya confusión en el significado. Este recurso permite además que el alumno se de cuenta de que en len

gua indígena puede conformarse alos niños diálogos que en español; posteriormente, se repiten en castellano, y al final los alumnos escenifican los diálogos incluidos en la lección.

Los tipos de ejercicios que se emplean son:

- Ejercicio de identificación y repetición con la ayuda -- de láminas.
- Ejercicio de sustitución de alguna de las partes de la oración con palabras que va diciendo el maestro.
- Ejercicio de cambio; el alumno cambia las oraciones que aparecen en el ejercicio de acuerdo a la respuesta: --- ejemplo dicha por el maestro.
- El ejercicio de equivalencia consiste en la producción de una oración que significa más o menos lo mismo que - la emitida por el maestro.
- Ejercicio de adición, el alumno añade una parte dicho - por el maestro.
- * Ejercicio de reelección, a diferencia del anterior, el niño debe quitar una parte del enunciado y.
- Ejercicios de respuesta que puede ser la respuesta fija, optativa o libre: también se puede incluir en este ejercicio uno de preguntas y respuestas en cadena. (Coronado, DGCMFYM, Lingüística II, 1979:64-66).

Los aplicadores promotores de éste programa se preparaban durante un año en IIISEO (Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca) principalmente en el reforzamiento del español que es la lengua que van a enseñar y en los-

métodos para la enseñanza del español como segunda lengua: los aspirantes a promotores realizaban prácticas con niños que llegan de diferentes regiones indígenas al centro de capacitación y al terminar el curso, regresaban a sus comunidades para cumplir con la castellanización. (Ibid...p.66).

Los problemas de la educación indígena, según Bravo Aluja; (1976:II) son que en ella no existe coherencia entre los fundamentos teóricos de los programas y su realización práctica; y que la política instrumentada por el Estado, la castellanización, "...no concuerda con la realidad que vive el país, existe deficiencia formativa del maestro, los materiales disponibles, no cubren con el número de ^{la} población escolar y por último la falta de materiales de lectura en las lenguas indígenas no respalda los esfuerzos de la enseñanza". (Ibid...II: 13-37).

El segundo programa de la castellanización estuvo basado en el método de "Juegos para Aprender Español" que es la introducción paulatina del español oral del Doctor Mauricio Swadesh, cuyo objetivo era enseñar el español oral para el ingreso a la primaria bilingüe.

2.- Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena 1981.

Como el idioma del niño se usa como medio de comunicación y de instrucción, con el anterior programa de castellanización, se detectaron graves problemas en el proceso de su operación y el efecto recibido en el niño, por ello se propone una atención bilingüe bicultural dando pauta a que junto a la castellanización se adoptara un programa de educación preescolar regular de la D.G.E.P., con el objetivo de favorecer el desarrollo armóni-

nico e integral de los niños indígenas; teniendo como base este objetivo, surge el Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena (1981), y complementos de materiales didácticos (libro del niño y guía didáctica), dicho trabajo fué elaborado por un equipo de maestros indígenas que prestaban su servicio como capacitadores pertenecientes a los grupos étnicos de 9 Estados de la República Mexicana, (Oaxaca, Hidalgo, Chihuahua, San Luis Potosí, Chiapas, Puebla, Quintana Roo, Veracruz y Yucatán).

La primera revisión estuvo a cargo de maestros de cuatro Estados del país (Oaxaca, Michoacán, Hidalgo y Puebla), hablantes de las lenguas mazateco, purépecha y nahuatl), asesorados por el Doctor Héctor M. González.

Para el nivel preescolar indígena de 1981, se denotan las líneas del desarrollo cognoscitivo y afectivo social como el eje integrador y se rescatan algunas aportaciones psicopedagógicas (formación del número, juegos, lengua escrita, etc...), inspirados en la psicología. (Martínez, 1989:35).

El Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena, 1981, está diseñado de acuerdo a la técnica de la programación por objetivos, la cual se ubica entre los modelos técnicos para el desarrollo curricular de los teóricos funcionalistas Ralph Tyler y de Hilda Taba, principalmente. (Cfr. Díaz Barriga, 1989: 13 - 18).

El pensamiento de Tyler a este programa se detecta en la estructuración por objetivos y en las fuentes generadoras del currículo: los especialistas (capacitadores), la sociedad (los grupos étnicos, el alumno y la población infantil indígena), sus requerimientos o necesidades de cada grupo étnico represen-

Condición

tativo, se hace la programación por objetivos del aprendizaje.- Constituye esta una primera propuesta curricular precisa y armonizada por los filtros de la filosofía de los grupos étnicos y de la psicología; (la conducta de los grupos y sus actitudes), de organizar objetivos filosóficamente coherentes y factibles en el proceso del aprendizaje.

Las ideas de Hilda Taba, también se encuentran en relación con el programa, en el momento en que la teoría que lo sustenta se centra en la investigación de las demandas y requisitos de la cultura y de la sociedad (características de los grupos étnicos y sus manifestaciones culturales), tanto para el presente y para lo futuro como guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir que habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje del niño indígena, además de determinar lo que se debe evaluar y de la forma de hacerlo.

Los lineamientos generales establecidos en el programa son los siguientes: a) La sistematización del aprendizaje para la educación integral del educando y de sus esferas (cognoscitivo, psicomotor, afectivo social, y el desarrollo de su lengua materna) y b) Se pretende la introducción paulatina del español a partir de su lengua materna. En lo que toca a la ambientación se propone promover en el centro de educación preescolar, comunidad, tomando como centro los intereses del niño en la realización de las actividades.

El programa está estructurado con la técnica de programación por objetivos y contiene: objetivos generales, objetivos particulares, etapa de ambientación, unidades programáticas, objetivos particulares de unidad, objetivos específicos, activida

des que se sugieren, recomendaciones y por último la evaluación y se plantea que ésta debe ser en forma continua, a través de la observación.

Las unidades programáticas son: El hogar y el jardín de niños, 2.- La comunidad. 3.- El medio ambiente. 4.- Nuestras costumbres. 5.- Nuestro cuerpo. 6.- La salud. 7.- La compra y venta. 8.- El trabajo y el arte. Cada unidad está pensado desarrollarse en un mes.

3.- Propuesta curricular.

Durante el sexenio del Presidente de, de la Madrid, la política educativa para los indígenas se delinea en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, que establece que "el propósito fundamental de la educación bilingüe bicultural, es la formación de ciudadanos a partir de su realidad social, cultural y lingüística, y con pleno conocimiento de los valores nacionales y universales, para que responda a las necesidades, aspiraciones de su comunidad en particular y de la nación en general". Además se señala que "La educación bilingüe bicultural será objeto de una transformación a fondo; se creará un sistema cuyo modelo responda a las necesidades, aspiraciones e intereses de los grupos étnicos" (Prog. Nac. 1984: - 51).

Entre los propósitos de ésta se señala el de elevar la calidad de la educación en todos los niveles y la formación de los docentes, dentro del marco del proyecto de una educación rural e indígena y una revisión de los planes y programas de estudio, textos y material didáctico en preescolar y otros niveles, así como la preservación impulso y difusión de la cultura.

En el marco de la apertura política, la Dirección General de Educación Indígena, realizó una evaluación que duró tres ciclos escolares desde 1979 hasta 1982, con el propósito de adecuar el programa de preescolar al contexto indígena.

De esta forma nace la propuesta curricular (1985), para dicha propuesta se hizo una revisión documental a los programas existentes y para ello se formó un equipo interinstitucional entre la DGEI, DGEP, CONAFE y el CIIS, en el que participaron educadores y especialistas y cuya labor no favoreció a la educación indígena; por esta causa se realizaron dos evaluaciones más, en dos modalidades, una de gabinete y otra de campo (1983-1984), y a partir del programa de educación preescolar indígena y del libro del niño con su guía didáctica.

En el sexenio De la Madrid (1983-1988), se elabora y desarrolla un diseño curricular para el Subsistema de Educación Preescolar Indígena como respuesta a las necesidades físicas socio-culturales y de cosmovisión de los grupos étnicos a la vez que se siguió instrumentando y elaborando materiales didácticos, planes y programas.

La experimentación de campo de la propuesta curricular se hizo en el año escolar 1985 - 1986, en comunidades étnicas que fueron: Mixes, Tlapanecos, Nahuas y Totonacos, en varios Estados de la República Mexicana.

La segunda propuesta curricular fué elaborada a partir de los resultados que se obtuvieron del período de prueba de las asesorías y de las sugerencias proporcionadas por los docentes que colaboraron en la primera versión. La nueva propuesta se puso en práctica, como segunda fase de experimentación, (en el-

período escolar 1986-1987) en varios Estados y comunidades indígenas del país y durante el proceso de toda la elaboración de la propuesta se contó con la asesoría de la Subsecretaría de Educación Elemental y de la DGEP.

En 1987 se elabora la primera versión del plan de estudios y programa de educación indígena, teniendo como base la primera y segunda fase de experimentación, y en 1988 se amplía a 12 grupos étnicos y en 1989, se elabora la segunda versión del Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena y se aplica en mayor número de grupos étnicos.

La propuesta curricular contiene los elementos técnicos y pedagógicos, no solo de los grandes educadores del pasado sino también aprovecha los avances de la pedagogía moderna trata de erradicar los procedimientos erróneos de la castellanización y le da su lugar e importancia a la lengua materna basando sus sugerencias en las etapas de desarrollo en que se encuentran los niños de esta edad.

El Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena 1987, el contenido de éste documento se incluye, de entrada como objetivo general, el de "lograr el desarrollo integral y armónico del niño dentro de su contexto socio-cultural" (SEP - DGEI, 1987:7).

La fundamentación presenta un enfoque de todas las ciencias que convergen en la educación infantil. (Filosofía, Sociología, Antropología, Pedagogía, y Psicología).

Las (9) líneas curriculares son el eje rector del programa y constituyen un recurso técnico que le da significado, cauce y

orientación a los contenidos programáticos; se mantienen congruentes con los contenidos a lo largo de la práctica educativa, - hecho que permite realizar la labor docente en forma continua - da, totalizadora y vinculada con la realidad y orientan, además, la selección de aquellos aspectos de la vida cotidiana que le - dan significado social a las actividades escolares en la que se involucra el niño; son, en fin, contenidos formativos que aseguran la continuidad de la experiencia (Cfr. *ibid...*p.17).

Las líneas curriculares son:

1a.- Ejercicio de la vida democrática.

Se propone crear, desde el aula la participación de - los niños como de la comunidad en la solución de los - diferentes problemas, e igualmente asegurar su colabo - ración en los diferentes momentos que sea necesario - durante algún acontecimiento importante para la vida - de la comunidad, con ella se busca fundamentalmente - infundir confianza al niño para propiciar su partici - pación.

2a.- Colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad.

Procura, a partir de la escuela, la participación con - junta de los niños, maestro y comunidad, para valorar la importancia de los recursos naturales y así poder - aprovecharlos mejor en beneficio de la comunidad.

3a.- Promoción y disfrute de la recreación.

Busca lograr la participación de los niños para la im - plementación de juegos tradicionales, regionales y na - cionales conocidos por los mismos niños lo que además

favorece la integración de estos a la sociedad, conforme a su desarrollo mental y físico.

4a.- Preservación y mejoramiento de la salud.

Plantea promover la importancia de la salud y favorecer tanto el uso de medicamentos tradicionales como de la medicina moderna. Para ello se parte de la atención de los problemas de insalubridad y nutrición, apoyándose en las clínicas comunitarias o centros de salud.

5a.- Conservación del equilibrio ecológico.

Muestra a los educandos la importancia y beneficio -- que nos brinda la naturaleza desde el punto de vista económico, social y cultural, ello conduce a fomentar la reforestación de terrenos e impulsar las huertas familiares, puestos que así se asegura para el futuro la disposición de madera y frutos de la región, entre otros beneficios.

6a.- Promoción y aprovechamiento de la ciencia, el arte y la tecnología.

Procura aprovechar la tecnología propia de cada cultura así como incorporar el uso de máquinas y herramientas que favorezcan la producción agrícola y pecuaria.

7a.- Preservación, rescate y enriquecimiento de valores, tradiciones y costumbres.

Se propone favorecer la preservación tanto de la lengua como el vestido, valores, tradiciones y costumbres del grupo o comunidad de pertenencia.

8a.- Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural de México.

Lleva a reconocer que cada grupo étnico tiene su propia lengua y su propia cultura, pero que todos pertenecemos al mismo país. Ello representa una aportación en cuanto a la comprensión y atención de los problemas y aspiraciones comunes.

9a.- La tierra, su tenencia, aprovechamiento, conservación y cuidado.

Se destaca la importancia de la tierra como ámbito espacial de las culturas indígenas; la tierra como origen del sustento del hombre y su morada vital y final. De aquí la conveniencia de destacar sus beneficios en todos los ordenes. (Plan y programa...1987: 17 - 29).

El capítulo II "orientaciones para el uso del programa", ofrece ejemplos de situaciones didácticas diversas realidades socio-culturales y ya que el programa no se considera acabado en sí mismo, el docente, los niños y la comunidad pueden complementarlo con los acontecimientos y problemas que se vayan presentando en la vida cotidiana, dándole un sentido significativo a los contenidos y al aprendizaje.

En esta, las unidades programáticas que tienen estrecha relación con las líneas curriculares, agrupan las situaciones didácticas "propuestas de acción emanadas de la vida diaria para que respondan a los intereses de los niños".

Las unidades programáticas en que se agrupan las situaciones didácticas son las siguientes: Etapa de ambientación, los juegos que jugamos, nuestras familias, nuestras tradiciones, el trabajo, la naturaleza, nuestra salud, y los niños de México, - en total son 8 unidades (ibid...p.37).

Además del programa, en el documento existe un anexo en la que da la orientación al docente para que realice actividades - que se acercan al menor a la lectura y escritura en lengua indígena.

Manual para el maestro de educación preescolar indígena -- 1987.

El manual tiene como propósito de ayudar al maestro, aplicar, en forma adecuada, el plan y programa de estudios; está redactado con un lenguaje familiar al docente para que lo sienta como propio y enfatiza el uso de la lengua materna y el juego - como el método natural de aprendizaje de los niños.

Cuenta además con un ejemplo completo de planeación que - comprende el llenado del registro de acontecimientos y problemas de la comunidad, el proyecto anual, la planificación mensual, el plan situacional y la evaluación grupal.

Presenta, agrupadas por unidades, algunas situaciones didácticas sugeridas en el programa y susceptibles de adecuarse a cada comunidad, además da a conocer varios ejemplos de situaciones didácticas creadas desde un caso real. (Manual, DGEI, 1987: 120-121).

Todos los ejemplos de situaciones didácticas se elabora --

ron a partir de cinco momentos que se proponen para la sistematización del conocimiento, que son:

- 1.- Diálogo y acercamiento.
- 2.- Juego y experimentación.
- 3.- Expresión y creación gráfica, plástica, verbal o corporal.
- 4.- Análisis y reflexión.
- 5.- Diálogo con la comunidad.

A partir de 1987, se considera la implantación de la propuesta curricular en preescolar indígena a los 56 grupos étnicos, aunque en la realidad en el medio indígena se sigue aplicando el plan y programa de educación preescolar indígena 1981.

Anejar al N. 1992. 1977 por 2002

CAPITULO IV: MONOGRAFIA DE LAS COMUNIDADES DE: EL TAJIN, EL ES -
COLIN Y DE VENUSTIANO CARRANZA.

a) Medio físico y geográfico.

Las tres comunidades (el Tajín, el Escolín y Venustiano Carranza), que constituyen el objeto de este estudio se ubican en el municipio de Papantla, Veracruz, del cual la ciudad que lleva ese mismo nombre, es el centro de su Distrito Político y Judicial y cabecera del municipio que lleva ese nombre.

El municipio de Papantla se encuentra localizado geográficamente entre las coordenadas del meridiano $97^{\circ} 09'$ de longitud oeste y del paralelo $20^{\circ} 13'$ al $20^{\circ} 40'$ de latitud norte. Su altitud promedio es de 298 metros sobre el nivel del mar; tiene una superficie de 1.199.26 kilómetros cuadrados, que representa el 1.65 por ciento del total del estado. Dicho municipio está dividido en 187 congregaciones, cuenta con una población (1992), de 187, 047 habitantes de los cuales el 39.5 por ciento se consideró población urbana y el 60.5 por ciento rural y se estima que para el año 2,000 la población total será de 277, 002 habitantes (Enciclopedia de los municipios de México, 1988:325-326).

El Tajín es una comunidad que se encuentra ubicada a unos diez kilómetros al oeste de su cabecera municipal y el Escolín a unos 7 kilómetros al noroeste de la misma, mientras que la congregación de Venustiano Carranza se ubica a cuatro kilómetros al este de la ciudad de Papantla, Veracruz. (Ver anexo No. 1).

Las comunidades cuentan con pequeños arroyos, manantiales y algunos pozos públicos, que abastecen de agua a las poblaciones, y que no registran las consecuencias de un período de sequía.

Tanto el Tajín, como las otras comunidades, se encuentran localizadas en una zona tropical muy cercana a la costa del Golfo de México; tiene un clima cálido-húmedo con temporadas de -- aguas torrenciales entre mayo y junio; y, al igual que las o -- tras es azotada por los ciclones durante los meses de septiem-- bre a noviembre y, a veces ocasionan crecientes y los nortes -- que se presentan, en el invierno, con su llovizna pertinaz.

La orografía de éstas comunidades presentan pequeños lome-- ríos y llanos. El suelo es de tipo lluvisol, se caracteriza -- por tener acumulación de arcilla en el subsuelo y es considera-- da tierra fértil para la agricultura de temporal.

Los recursos naturales del medio, son variados. La vegeta-- ción se compone de pequeños bosques subtropicales y perennifo -- lios; como cedro, uvero, jobo, chote, anona, coyol, nopal, cha-- lahuite, jonote, laurel y entre otros encontramos plantaciones-- de árboles frutales como el naranjo, limón, mango, aguacate, ta-- marindo y las siembras y cultivos como la milpa, caña, y la vai-- nilla, así como un conjunto de plantas medicinales, como el es-- tafiate, puam, azucena, rosas, chaca, etc. Y por lo que toca a la fauna silvestre, se compone de conejos, tlacuaches, tordos, -- búhos, ardillas, sapos, coralillo, ratones, entre otros.

b) Economía.

Las principales actividades económicas que se realizan en-- el área son la agricultura y la ganadería en pequeña escala: se siembra maíz, chile, calabaza, plátano, naranjo, y la vainilla. Se crían aves de corral, cerdos y escasamente la explotación -- del ganado ovino y bobino.

Una de las características de la actividad económica que se manifiesta con mayor énfasis en esta zona, es la agricultura de autoconsumo y que utiliza una tecnología simple (el machete y el espeque, este último fabricado por los mismos habitantes).

El elemento más importante de este sistema agrícola es el trabajo humano que se requiere para llevar a cabo las distintas labores. La siembra y la cosecha se hacen a través de grupos de trabajo masculino conocido como "Mano vuelta"; es decir; un individuo ayuda a otro sin recibir dinero a cambio, la paga se hace con otro trabajo X, es decir, el trabajo se basa en la reciprocidad que existe entre los miembros del grupo. El dinero no tiene función en este tipo de relaciones porque las ayudas de trabajo se hace con comida o sin ella, según el acuerdo que establezcan.

La producción agrícola entre los indígenas, tiene la finalidad de crear valores de uso necesarios y básicos para el alimento y la subsistencia de las comunidades citadas; por ejemplo, el maíz lo consumen de diversas formas: elotes, tortillas, y en atole, en temporada de elotes, acostumbran hacer bollitos de elote.

El cultivo del maíz que se practica en esta área es de tipo temporal en dos cosechas por año; la primera siembra se realiza en los meses de diciembre a enero, el terreno se prepara quitando la maleza con un machete o con la coa, sin realizar la quema, en caso de ser un bosque se hace necesario la quema. Para depositar los granos del maíz se hace a una profundidad de 5 cm, a una distancia de 80 cm, de cada planta, el espeque resulta el instrumento ideal para hacer la siembra (palo roizo con punta en forma de lanza). La siembra lo llevan a cabo los hombres y niños mayores de 5 años; durante el cultivo al crecimiento de las plantas-

se le quita la maleza, uno o dos veces por cosecha, con la participación necesaria de toda la familia, la cosecha de elotes se realiza entre abril y mayo y la de las mazorcas entre los fines del mes de mayo y principios del mes de junio. Para que en el mes de julio y agosto se realice nuevamente la siembra del maíz.

La producción es baja debido a las contingencias a que se encuentran expuesta, entre los que figuran a las variaciones extremas del clima, la lluvia, de la que los agricultores dependen directamente, ya que este es estacional y ubicuo pero irregular-caprichoso, porque cuando no se presenta la sequía en mayo, se presentan los nortes en octubre y arrazan con las plantaciones que están en época de floración de la milpa. De esta manera, -- los cultivos indígenas como son de temporal tiene bajo rendimiento.

La meta de las familias que siembran maíz es producir suficiente grano para autoabastecerse, pero al no alcanzar tal objetivo se ven obligados a vender su fuerza de trabajo en forma temporal a los caciques del lugar o en las ciudades de Papantla y Poza Rica, en donde se ocupan como: (empleados, mecánicos, albañiles).

En ocasiones, cuando existe actividades adicionales de cultivos del maíz y frijol, por ejemplo la cría de animales resulta ser un recurso para completar el autoabasto, al igual que la venta de mercancía -trabajo o el trabajo asalariado.

En las comunidades en estudio existen dos tipos de tenencia de la tierra, privada y ejidal, resultado de la articulación entre el modo de producción no basado en la producción de mercancías de subsistencia y el modo de producción capitalista.

Al interior de las comunidades de la sociedad indígena totónaca, encontramos que existen mecanismos económicos específicos como lo es, la reciprocidad, factor poderoso que evita el cambio económico a la prosperidad individual, además de ser un factor de cohesión social a base de la igualdad en el disfrute de bienes y servicios (ayuda mutua, bodas, bautizos, funerales,). En estas comunidades la redistribución parte de la concentración de bienes, y luego, se distribuye, como lo es el caso de los curanderos quienes al hacer un tratamiento a sus pacientes reciben el pago en especie: aves, cerdos y pocas veces dinero. Cabe señalar que los bienes materiales recibidos por los curanderos de sus pacientes se emplean para organizar ceremonias a los santos que adora y que de esta manera se comparten los beneficios en comida y diversión en danzas y música con la población. La realización del intercambio de los productos en las comunidades, a su vez está presente; se practica la remuneración de un jornal de trabajo a cambio de 8 kilos de maíz, sin precisar el costo, así por naranja y hay intercambio, otras veces de maíz a cambio de un lechón o de carne.

Existe también un pequeño grupo de personas dedicadas a la venta de productos como: hojas de plátano, de maíz, hierba buena, cilantro, epazote, camote, caña, panela, frijol, calabaza, chayote, chile verde piquín, los cuales expenden en un anexo de los mercados de las ciudades de Papantla y Poza Rica. Y con la venta y el dinero que se obtiene compran otros productos como azúcar, jabón, pan, ropa, calzado, entre otros. Otros son pequeños vendedores ambulantes de artesanías en varios lugares de la región y en ciudades importantes de la República Mexicana, donde ofrecen sus artesanías al mejor postor.

En la rama de la industria de transformación, las tres comu

nidades del caso cuentan con molino de nixtamal y además en el Tajín existen fábricas de ladrillos.

También, se explota en pequeña escala el bosque, los árboles de cedro, zapote y chijol.

c) Autoridades.

Tanto en el Tajín como en Escolín, predomina la propiedad privada, en cambio en Venustiano Carranza, la tenencia de la tierra es de tipo ejidal, de ese mismo modo las estructuras jurídico política y de autoridades es diferencial. En algunos casos se componen de agentes municipales y juez auxiliar, además de los anteriores un comisariado ejidal, o secretarios, tupiles y un grupo de policias, que funcionan para resolver los problemas inmediatos de la comunidad, sin goce de sueldo. Las multas que se llegan a obtener se utilizan para el beneficio de la comunidad, que no pasan de 20 mil pesos en cada caso, no así de aquellos problemas que tiene competencia penal son turnados al municipio (ciudad de Papantla).

d) Marco social y cultural.

La fundación de las comunidades en estudio data del siglo XII y en cada una de ellas sobresalen sus leyendas, tradiciones y costumbres, de tal forma que algunos investigadores señalan que:

A fines del año de 1875, por ordenes del Gobernador del Estado de Veracruz, quién autoriza la constitución de comisiones para deslindar las tierras públicas. El objetivo gubernamental era claro: convertir al comunero en pequeño propietario, introduciendo así "legalmente"

la propiedad privada sobre las tierras comunales. Con este hecho se pensaba que no sólo se desarticularía - la tenencia comunal de la tierra, sino lo que se busca fundamentalmente era desarticular el tipo de representación a ella ligada, que implica la idea de un - nosotros, la de una comunidad totonaca. En defensa - de esta idea se levantaron los indios en el siglo pasado, (Chenaut, 1987:72).

Según Kelly, e Chenaut, "La gente del Tajín tenía miedo, las tropas federales hacían pelear a los hombres contra los rebeldes (indígenas de Polutla, Poza Larga y de otros lugares) que se oponían al reparto. Sólo los viejos, las mujeres y los niños quedaban en las rancherías. (ibid...p.73).

En 1875, la división y la tenencia de la tierra lleva a que la "Comun." de Papantla, se divide en 25 grandes lotes y a su vez el fraccionamiento de cada uno de ellos en parcelas individuales y a la dotación de ejidos sobre la tierra parcelada.

Entre el lote de Ojital Potrero y de Tlahuanapa se ubica el Tajín, como resultado del fraccionamiento posible de algunas de ellas, mientras que el Escolín aparece como el lote número 20 de la comuna de Papantla. La comunidad de Venustiano Carranza se fundó en 1950, a partir de que un grupo de indígenas invadieron una propiedad privada de un cacique de la región de nombre Juven^utino Guerrero, y siendo Gobernador del Estado, Marco Antonio Muñoz, dió el fallo a favor de los campesinos, y se constituye el ejido, con una extensión de 194 hectáreas, sin embargo su distribución no es equitativa, los ejidatarios cuentan de 4 a 7 hectáreas. (Diario de campo, noviembre 26 de 1990).

Por otra parte Kelly y Palerm sostienen que:

En Tajín en 1875, las parcelas se ofrecían a la venta por el valor de \$ 100 cada una (24 hectáreas), más el costo de registrar el título. La mayoría de los compradores en el Tajín habrán sido totonacas muchos que ya vivían en el lugar, otros recién llegados de asentamientos cercanos de Papantla aunque un buen número de las parcelas de Ojital y Potrero fueron adquiridas por la naciente burguesía, usando en muchos de los casos prestanombres, logró acaparar tierras (ibid... p. 77).

En el Tajín se ubica la zona arqueológica, cuyo basamento es un ejemplo de los monumentos prehispánicos que ahí tienen asiento.

Las fiestas predominantes de los lugares que se vienen a -bordando son las fiestas patronales religiosas de San Antonio -- Abad, Santo Entierro, San Antonio de Padua, Día de Muertos, To -dos Santos, Día de Guadalupe y las fiestas navideñas. En algunos casos, los festejos se celebran con la actuación de los volado -res de las mismas comunidades, tanto en el Tajín como Escolín, -cunas de danzas, tales como de los negritos, guaguas, santiague-ros y moros.

La familia, en estos lugares, está integrada por 4 a 8 per-sonas. El padre es el jefe de la familia. Es el encargado del --sustento familiar, ordena y distribuye las actividades a sus hi-jos y en ausencia del padre, la madre suple la función del padre.

Los habitantes visten como la gente común de los medios ur-banos, o como aquéllos que aún mantienen y conservan el traje regional, mismo que consiste de camisa y pantalón bombacho, blan -cos en el hombre, de enagua amplia y blusa bordada, un pañuelo -adherido al cuello de color y muy vistoso en la mujer.

La vivienda de los lugareños, son o casas que tienen dos o

tres compartimientos o casas tradicionales formadas por una sola construcción de planta cuadrada o rectangular, con piso de tierra y paredes de palo o de madera, en las que la habitación hace las veces de cocina y dormitorio, en ella se encuentra el bracero o fogón, trastes, mesas, sillas y un altar familiar, - donde se veneran sus imágenes. Una que otra persona posee aparatos eléctricos como un radio, grabadora y televisión.

La alimentación de los lugareños se basa, de chile, frijol, calabaza y otros productos del maíz y, pocas veces de carne (producto de la caza o de aves, cerdo, vacuno), y escasamente de la pesca, complementada con ciertos frutos de temporada como: la naranja, el plátano, el tamarindo, el chalahuite y el jobo, entre otros.

En estos lugares se elaboran vestidos y blusas bordados de diversos colores y diseños: figurillas de vainilla, abanicos, penachos de las danzas, sonajas, flautas y tamborcillos.

e) Lengua y educación.

La lengua es el lenguaje oral de una comunidad; está integrada por un sistema de signos lingüísticos que coexisten en una época determinada y se caracteriza por ser convencional.

Mediante la lengua funciona, en buena medida, nuestro pensamiento y tiene, pues, una función clave dentro del proceso educativo: no es una asignatura más, sino que está presente en todas las otras áreas del conocimiento y su dominio condiciona en cierto modo todos los aprendizajes.

La situación lingüística y analfabeta de las comunidades el Tajín, Escolín y de Venustiano Carranza se resumen en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 1

Poblaciones	Tajín	Escolín	V.Carranza	Total
Habitantes	1,656	1,237	187	3,080
Pob. Mon. Indíg.	13	30	0	43
Pob. Mon. Español.	490	347	146	983
Pob. Bilingüe.	955	823	35	1,813
Pob. Analfabeta.	303	58	0	361

Población bilingüe: español-totonaco.

(Tomado del censo general de población 1990).

Del cuadro anterior podemos apreciar que de una población de 3,080 habitantes que representan la comunidades: el Tajín, Escolín y Venustiano Carranza, el 1.39 %, hablan únicamente el totonaco, el 31.9 %, hablan el español, y el 58.8 % son bilingües, el 27 % restante son menores de 4 años y que no se consideran dominantes de alguna lengua; así mismo, se aprecia también que el 11.7 % de las poblaciones constituye la población analfabeta.

El servicio educativo en Tajín, Escolín y Venustiano Carranza.

Cuadro No. 2

POBLACION	TAJIN	ESCOLIN	V.CARRANZA	TOTAL
Preescolar atendida	54	49	22	125
Preesc. no atendida	81	17	0	98
Escolar atendida	329	204	42	575
Escolar no atendida	78	46	0	124

Fuente: Censo Escolar 1990.

En la comunidad del Tajín 65 alumnos y en Escolín 10 alumnos estudian la primaria fuera de su comunidad.

En el caso del Tajín, se detectó que no se atienden a la mayoría de los niños en edad preescolar y que esto se debe a que la comunidad es muy extensa; además, la mayoría de las casas se encuentran distantes, y que por la separación que existe del hogar al centro de educación preescolar es razón por la que algunos padres no mandan a sus hijos a estudiar.

En el caso de Escolín se presenta la misma tendencia por ejemplo, en el cuadro No. 2 se puede apreciar que 17 niños no asisten al preescolar. Esto es debido a que la distancia que debe recorrer algunos niños es de aproximadamente 8 kilómetros para llegar al Centro de Educación Preescolar, de modo que los padres deciden no mandar a sus hijos a estudiar y, si lo hacen tienen que llevar y esperar a que el niño termine su horario de clase para que regrese y lo acompañe de regreso al hogar, situación que urge fundar otros centros preescolares en puntos estratégicos de la comunidad para que todos los niños puedan ser atendidos.

La formación académica de los docentes preescolares de la tototonaca se resume en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 3

PRIM.	SEC.	BACHILLER.	NOR.BAS.	NOR. SUP.	TOTAL
7	37	59	117	81	301

De los 301 docentes de preescolar, el 2.3 % tiene la primaria, el 12 % posee la secundaria, el 19.6 % tiene el bachillerato, el 38.8 % ha terminado la normal básica y el 26.9 % ha --

culminado alguna especialidad en la normal superior. De esto se deduce que el 34.1 % de los educadores no cuentan con la preparación académica necesaria para desempeñar su labor, situación crítica que representa un gran dilema en la educación bilingüe indígena totonaca. A partir de 1990, en la UPN 303 de la ciudad de Poza Rica, inicia la licenciatura en educación preescolar y primaria en el medio indígena en la modalidad semiescolarizada, institución que favorecerá la profesionalización del magisterio indígena.

Los inmuebles escolares a partir de 1986 hasta 1988, en la región operó el "Programa de Construcción de Aulas para Educación preescolar Rural-Indígena", mismo que se realizó en tres etapas. La institución encargada de llevar a cabo las construcciones, fue el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), en coordinación con el gobierno del estado, de acuerdo con un estudio que se realizó en 1985.

En el medio indígena totonaco en el nivel preescolar un 90 % las aulas son de buena construcción y muebles adecuados a la edad de los niños; cada aula construida tiene una capacidad para 25 alumnos, una canchita, anexo a la institución, una letrina, además estos centros cuentan con archiveros de fierro y el equipo de escolta.

f) Características de los participantes en la investigación.

Los Centros de Educación Preescolar Indígena que funcionan en las comunidades el Tajín, Escolín y Venustiano Carranza, representan el 17 % del total de centros que operan en la Zona Escolar No. 581, Papantla, Veracruz, Los 5 maestros consultados, así como los grupos observados constituyen el 19 % del perso -

nal docente del preescolar de la Zona, por lo que respecta a los padres de familia, considerando tres por cada grupo hacen un total de 15 padres de familia entrevistados. De ellos 12 son mujeres y 3 hombres con una edad promedio de 32 años. A la vez, 10 son casados, una madre soltera y 4 viven en unión libre; 6 son costureras (artesanías-traje regional), 6 se dedican a las labores del hogar y 3 a las labores del campo; una es analfabeta, 6 no concluyeron la primaria, 5 tienen la primaria terminada, otro no termino la secundaria, uno tiene estudios de secundaria acabada y solo uno posee estudios universitarios.

11 de los 15 consultados o encuestados, tienen papás bilingües (español-totonaco), 2 son monolingües en totonaco y 2 son monolingües en español. Y de los padres consultados 8 son bilingües, uno es monolingüe totonaco y 6 son monolingües en español.

3 de los padres de familia entrevistados egresaron del Centro de Educación Preescolar en estudio y 3 han sido presidentes del Comité de Padres de Familia, concedores de la comunidad.

De los 125 alumnos que fueron tomados como ^{unidad de análisis} ~~parte de la muestra~~ tienen una edad que oscila entre los 3 años y los 8 años. De los mismos 12 son monolingües en totonaco, 48 son monolingües en español, 65 son bilingües y 30 son repetidores. Para ir al Centro los niños recorren una distancia mínima de 500 m. a una distancia máxima de 8 kilómetros, y para llegar a ella algunos lo hacen a pie, otros a caballo y uno que otro en autobús.

El número de alumnos por grupo el máximo es de 27 niños y el mínimo es de 22, el promedio de asistencia de los grupos con mayor número de niños es de 23 y el mínimo de 20 alumnos.

En el Tajín y Escolín se detectó que asisten niños en prees

colar con una edad hasta de 7 - 8 años, debido a que en la primaria que funciona en esas comunidades no se aceptan alumnos que no hayan cursado la educación preescolar.

Tomando como punto referencial a los papás de los padres de familia y a los mismos padres de familia y a sus hijos, el comportamiento lingüístico de las comunidades de el Tajín, Escolín y Venustiano Carranza es variable en cuanto a las tres generaciones (abuelos - padres - hijos). De la generación de los papás de los padres de familia el 73.3 % son bilingües, el de los padres de familia representa el 53.3 % y el de los alumnos es el 52 % , de estos indicadores encontramos que la generación de los papás de padres de familia y de estos últimos, existe una diferencia del 20 %, la diferencia en el perfil lingüístico de padres de familia y sus hijos es de 1.3 % . Esto es se aprecia -- una pérdida de la lengua materna entre una generación y otra; es decir, de cada cuatro personas bilingües de la generación más adulta (abuelos) uno por lo menos , no aprendió la lengua materna, no así de los padres de familia con sus hijos pues las diferencias son mínimas.

En el cuadro siguiente se muestra la situación lingüística de las comunidades en estudio, (Tajín, Escolín y Venustiano Carranza).

Cuadro No. 4

* MUESTRA	TOTAL	BILINGUES	MON. TOT.	MON. ESPAÑOL
Papás de los padres de fam.	30 100%	26.7%	53.3%	20 %
Padres de fam.	15 100%	53.3%	6.7%	40 %
Alumnos.	125 100%	52.0%	8.0%	40 %

Fuente: Censo de población 1990.

* Unidades de análisis

En el cuadro se aprecia que el bilingüismo de los papás de los padres de familia es relativamente baja no así, el de los papás de familia mismos que con respecto a sus hijos se duplica tan sólo en una generación. Por lo que toca a los hijos - alumnos este se mantiene casi en el mismo nivel siendo la diferencia del 1.3 % .

Con relación al monolingüismo en totonaco se aprecia que se tiende a la fuerte pérdida de la lengua materna en el 53.3 % que corresponde al de los papás de los padres de familia, baja al 6.7 % con relación a los padres de familia, y que se registra una diferencia del 46.6 %, la población que pasa a ser bilingüe o monolingüe en español, no así con los hijos, ya que en este sector el porcentaje se mantiene en el mismo nivel.

En el caso del monolingüismo en español, las cifras del primero al segundo dadas se duplican y con el tercero se mantiene en el mismo nivel, es decir, el número de hablantes en español ha aumentado considerablemente entre la población, constituyéndose se las dos terceras partes de la población bilingüe.

De los 5 docentes entrevistados, cuya edad oscila entre los 27 y 32 años, 4 son mujeres y un hombre, De ellos, 4 son casados y uno es soltero. Todos son originarios del medio rural y son bilingües (totonaco - español), excepción hecha de una persona que es bilingüe (nahuatl - español).

En la actualidad, 4 docentes radican en la ciudad de Papan-tla y uno del sexo femenino en su comunidad natal, ninguno de los docentes trabaja en su comunidad de origen ; los estudios académicos que han cursado van uno con primaria, otro con bachillerato pedagógico, uno más con normal básica y dos han culmina-

do la normal superior.

La profesora que posee estudios de instrucción primaria, - opina que su preparación académica ha quedado truncada por haberse casado pronto, poco después de su ingreso y dada su responsabilidad para con sus hijos no le es posible seguir estudiando, y además prefiere que ellos lo hagan (ante la distribución de su miserable quincena, que es muy raquítica), ya que tiene que comprar material didáctico y sufragar los gastos del pasaje diario del centro de trabajo a su casa. No así aquellos que han culminado la normal superior en español y ciencias sociales, pues estos opinan que al hacer esta carrera se busca una oportunidad para ser docente de enseñanza media, dejando el nivel que atiende para tener mayores ingresos.

La profesora que ha cursado el bachillerato pedagógico, continúa sus estudios en la UPN, en la modalidad semiescolarizada de la carrera en Educación Indígena. Ella espera encontrar nuevas experiencias teórico metodológicas para fortalecer la práctica educativa, mientras que la docente que tiene la normal básica, por lo pronto no sigue estudiando pero opina que el seguir estudiando es básico para lograr la actualización pedagógica y que, - el seguir cerca los aportes de las disciplinas del conocimiento le permiten aprovecharlas en el salón de clases y fortalecer la conducción de las mismas para el mejor desarrollo integral de los niños.

De los docente entrevistados 3 de ellos tienen 11 años de antigüedad en el servicio, una tiene 13 años, por último, una cuenta con 14 años en el servicio de educación preescolar.

Los padres de los docentes tomados como ~~muestra~~ ^{unidades de análisis} son bilin -

gües (totonaco-español) y los de la profesora que no es de la región ni del grupo étnico totonaco son también bilingües pero en- (nahuatl - español).

g) Los Centros de Educación Preescolar Indígena.

Los Centros de Educación Preescolar Indígena que funcionan en las comunidades el Tjín, Escolín y Venustiano Carranza son co mo sigue:

En el Tajín, el Centro de Educación Preescolar Indígena - lleva por nombre "Nicolas Bravo", con clave:30DCC0231C. En el se atienden 54 alumnos bajo la orientación de 2 docentes, cuenta -- con una construcción con dos compartimientos y tiene una capaci- dad para 50 alumnos. Este edificio fue construido por el CAPFCE, y está equipado con sillitas y mesitas adecuados al nivel prees- colar.

El Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI), en este- lugar se fundo en 1972, previamente funcionó en una de las aulas de la Escuela Primaria Federal. Su apertura obedece al interés- del Director del Centro Coordinador Totonaco y del Director de - la Escuela Primaria profesor Vitrunio Xalteno Arellano, quienes- propusieron a la comunidad el servicio, mismo que se aceptó en - una reunión general de padres de familia y más no fue sino hasta en 1988, que la CAPFCE construyó las aulas.

En Escolín el CEPI, se denomina "Héroes de México" con cla- ve: 30DCC0802B, en él se atienden a 49 alumnos, cuenta con dos - educadores bilingües para el servicio. Es una construcción de - 3 aulas con capacidad para 75 alumnos. Las aulas fueron construi

das por el CAPFCE, mismo que los equipo de sillitas y mesitas, - además de un archivero.

En esta comunidad, el centro se fundó en 1980, funcionó en una de las aulas de la Escuela Primaria Federal, su apertura obedece a la promoción hecha por el profesor Juan García Olmedo, Promotor Cultural Bilingüe, mismo que al quedar como responsable del centro gestionó ante las autoridades correspondientes, la construcción de aulas consiguiendo de esta manera que en 1982 se construyeran tres aulas por el CAPFCE.

En la comunidad de Venustiano Carranza, el CEPI, se llama "María Montessori" con clave: 30DCC0930X. En él se atiende a 22 niños y están bajo el cargo de una educadora. El aula fue construida por el CAPFCE y equipado por la misma de sillitas y mesitas, confortables para los pequeños de acuerdo a su edad.

En esta comunidad de 1983 a 1987, funcionó el CONAFE en una casa particular. Durante estos años, laboró la educadora Josefina de la Cruz Domínguez, comisionada por la Delegación de Xalapa, Veracruz, quién recibió alimentación y hospedaje de parte de la comunidad. Ante esta situación, los padres de familia optaron por cambiar el servicio que daba el CONAFE y solicitaron el servicio del subsistema de educación indígena, aprovechándose, al mismo tiempo, la coyuntura del programa de construcción de aulas para el preescolar en el medio indígena. Para ello, los profesores Concepción Peralta Alvarez y Felipe Ramírez, Supervisor de la Zona Escolar No. 581 y auxiliar de familia, se fraccionó el terreno de la Escuela Primaria y se elaboró la solicitud para la construcción del aula. En ese mismo año 1988, se hacen los trámites de apertura y de construcción y como resultado de ello el-

CAPFCE construye un aula y a partir del período escolar 1988 - - 1989, la institución pasa a ser atendida por la profesora bilingüe Carmen de Luna Martínez.

h) La socialización del niño totonaco.

La socialización del niño en el seno familiar, se da debido a la relación que se establece entre padres e hijos, El niño -- desde su nacimiento, aprende a hablar el idioma que los padres - hablan y la forma que estos propicien la comunicación, a través del lenguaje se inicia la comunicación de los conocimientos que poseen los adultos hacia el niño, éste a su vez, internaliza los saberes de los padres, abuelos, o menos frecuente de otros adultos de su comunidad, el niño recurre al diálogo para dar respuesta a sus dudas e inquietudes que nacen precisamente de la interacción con su entorno físico y social.

La socialización del niño totonaco, dentro de la educación informal o familiar, los cambios de conducta y de actitudes siguen un proceso que al ser adultos actúan como todos los miembros del grupo a la que pertenecen, conservando sus rasgos culturales como la lengua, las costumbres, el vestido y la cosmovisión, lo que les permite diferenciarse de otros grupos étnicos que estructuran la sociedad mexicana.

Durante la primaria infancia que va desde la concepción hasta los dos años, el niño tiene atención exclusivamente de la madre y poca participación de la familia, cuando el infante, nace, la mamá y la comadrona dedican la mayor parte del día al cuidado del bebé y no lo dejan un momento sólo, la participación de comadrona es de una semana a 15 días, su actividad principal consis-

te en cambiar de ropa al bebé, bañarlo, lavarle los trapitos, (pañales), además orienta a la madre como debe dar pecho al recién nacido, la manera adecuada de tomarla en los brazos para no lastimarla, se encarga a la vez de curar el cordón umbilical del bebé, utilizando plantas curativas y una vela para quemar la punta del cordón hasta que se desprenda, que sucede entre los tres y cuatro días de nacido el bebé, en caso de la madre se le receta varias especies de plantas medicinales que se toma en forma de té o como agua de tiempo durante un mes y de igual manera consumir miel por lo menos un litro mezclado con aguardiente. En todo el proceso del cuidado del embarazo, del nacimiento y cuidados del niño durante la lactancia, los hijos mayores observan, preguntan y los mayores sin recelos les explican los sucesos, lo que posibilita la transmisión cultural del mismo modo, al término del trabajo de un parto, la comadrona o partera, rinde una ceremonia o promesa (comida que se ofrece a los difuntos que se dedicaron al oficio de las comadronas y a la vez a los abuelos quienes vienen para casar al bebé con otro de más edad del sexo opuesto), el padre es quién se encarga de todos los gastos, sea aguardiente, tamales, pan, refresco, manta, velas, y durante la ceremonia que realiza la comadrona, se asigna el nombre del infante, al siguiente día o de ser posible unas horas después de la ceremonia, se visita el hogar de la comadrona para entregarle la ofrenda (tamales, aguardiente, cigarro, y el incienso), por el servicio se paga con aves de corral o en dinero. Muchas veces como la comadrona vive cerca de sus pacientes los niños acompañan a sus papás a entregar la ofrenda, en otras ocasiones antes del parto la madre fue varias veces de visita a recibir masajes por la comadrona, quién se hizo acompañar por lo regular de un niño que constituye parte de su socialización aunque no entiende con

exactitud lo que sucede pero lo va estructurando en sus conceptos simbólicos. A la vez de la ofrenda también se hace al esposo o esposa del recién nacido según sea cada caso. De tal forma el niño con más edad va estructurando los esquemas de identidad de su grupo, de ahí que nunca podrá pensar y ordenar -- igual sus ideas que otro sujeto de otro grupo social.

Cuando una madre da a luz, por lo regular quién cuida la casa es el esposo, la madre o de los parientes, a la recuperación de ella, todo vuelve a la normalidad, durante el cuidado del bebé y de la madre existe otro proceso importante; la madre consume diferentes plantas medicinales, el padre y el hijo con más edad salen a recolectar plantas medicinales, el niño -- en el recorrido va conociendo la utilidad de las plantas, y al regresar éstas se preparan en la casa hay quienes muestran gran disposición hacia los niños y se les explica el proceso que se sigue en la preparación; las cantidades que se emplea y la cantidad y el tiempo en que se debe ingerir, la dieta que se debe guardar, de esta manera se da continuidad a la tradición de -- los elementos culturales, como es el uso de las plantas medicinales, hacia las nuevas generaciones y las posibilidades de ir incorporando nuevos conocimientos sobre el uso de las mismas.

El dar pecho al bebé no significa morbosidad ante los niños, si llegan a preguntar se les explica sin malicia, el nacimiento y la necesidad de darle sus alimentos. Cuando la madre vuelve a sus actividades cotidianas el hacer tortillas, acarrear agua, traer leña, ... los pequeños forman parte para el cuidado del bebé, porque antes de que naciera el niño el abuelo preparó la cuna de bejuco grueso tejido con palma, misma -- que servirá ahora al bebé donde otros pequeños observaron y --

preguntaron sobre su uso, ahora le corresponde al preguntón amenear la cunita, cuando el bebé llora o inclusive cuando se le da atole tiene que detenerle el biberón mientras que la madre prepara la comida,... cuando una madre va al campo su bebé la carga al frente con un rebozo de acuerdo a la edad y condiciones del bebé así se acomoda, de esta manera el niño va aprendiendo de la madre hasta que llega a iniciarse en la educación formal.

Cuando el niño ya domina la lengua materna y puede comunicarse con los demás, se le inculca el respeto y la moral, en todo el proceso de socialización esta presente que debe ser respetuoso con los mayores, sobre todo ante los ancianos, quién debe inclinarse ante él y a la vez el anciano le da la bendición, no necesariamente tiene que ser de la familia. También se les enseña a respetar que en los diálogos de los adultos no deben interrumpir la plática, además se les indica que los abuelos son quienes poseen la sabiduría y que se les puede consultar ante una duda, si se quiere un consejo o para resolver algún problema.

Se les inculca que ante las cosas materiales no deben detomar las cosas ajenas, que eso implica el inicio de ser delincuente, porque todas las cosas tiene dueño, y es el fruto de un trabajo que debe respetarse, por eso nunca deben de mentir.

A los niños pequeños los padres les hablan generalmente en diminutivo como una muestra de la afectividad, se le enseña la división del trabajo y las actividades mixtas del varón y la mujer, por lo general para las niñas consiste en las actividades domésticas y del niño el trabajo del campo.

Los quehaceres del hogar consiste en preparar la comida, poner el nixcón (nixtamal), hacer tortillas, atole, y el de -elaborar objetos de barro como el comal, las ollas, el incensario, entre otros, en el caso de los niños, aprende a sembrar el maíz, frijol, ajonjolí, y en algunos casos la siembra y fecundación de la vainilla, así como el de participar en la construcción de las viviendas, (aprenden cantidades, tamaños, y medidas como la vara y el jeme).

Entre otros conocimientos que los padres dan a sus hijos es el como deben ingerir correctamente los alimentos, como es hacer en rollito la tortilla, partirlo en cuatro partes, según la comida que ingieran; por otra parte se les indica la higiene que deben tener con los materiales de uso doméstico y -- del aseo personal, como el agua, el maíz, las plantas, los animales, los astros, que cobran vida en la naturaleza, su cuidado es fundamental para la vida del hombre. En el caso del maíz al niño se le dice que debe cuidarlo porque es la base del sustento del hombre como alimento. Las plantas no se debe cortar de no ser necesario porque representan la existencia misma como alimento y como fuente de satisfactores de necesidades para el hogar. El agua es vital para todos los seres vivos por lo que es fundamental el cuidado de la misma y su uso adecuado en el hogar. Los astros, los eclipses significan días nefastos para el grupo étnico, así como de los cometas, y la lluvia de estrellas, la explicación que los padres hacen de estos lo remiten a las experiencias pasadas en otras generaciones como el de que pronto habrá sequía, enfermedades, y a las explicaciones dadas al niño lo socializa con la naturaleza hasta su ingreso al Centro de Educación Preescolar.

Entre los 4 y 5 años de edad el niño totonaco entra a una nueva etapa en la construcción del conocimiento, descubre que sus padres mantiene relaciones con otras personas fuera de la familia, tal es el caso que se ayudan mutuamente en las jornadas de trabajo del campo, sin paga monetaria, existe sistemas de reciprocidad en las relaciones entre las familias sea en -- las bodas, funerales, fiestas religiosas, la cooperación voluntaria se hace con productos como el maíz, frijol, gallinas, pavos, y no es de esperarse el de llevar bebidas comerciales.- También, el niño distingue que entre las familias se da el sistema de intercambio de las cosechas como es dar maíz, recibir frijol, dar carne por madera, huevos por maíz, entre otros.

Las relaciones entre los miembros de las familias cada -- vez se amplía, a veces llegan otras personas de otras comunidades para ensayar las danzas de los negritos, voladores, moros y cristianos, santiagueros, y en ocasiones los Toreadores, el niño observa, pregunta, participa en los ensayos es decir, va internalizando los elementos culturales propios de su medio, -- como básicos en el proceso de la transmisión cultural.

La socialización del niño y la explicación del mundo, la forma de pensar del niño va ligada a los acontecimientos del -- hogar, la familia, la sociedad, la cosmovisión preferente que se le inculca al niño es que antes todo era obscuridad los hombres vivían sin poder observar las cosas y por mandato divino -- tenían que seleccionar a dos hombres: un joven y otro viejo, -- quién se presentara primero ante el creador sería el sol y la luna aquél que se presentara al último, al ser seleccionados -- el más joven salió primero, no así el viejo anduvo despidiéndose de sus amigos y familiares y llegó al último y se cumplió --

la profecía, Por otra parte, existen otras explicaciones sobre la forma de vida de las personas, por ejemplo: cuando el niño se le cae el cordón umbilical, se entierra en el suelo, y si es niña se hace debajo del jogón, o en el lavadero; se cree -- que desde el nacimiento deben ligarse con las actividades que realizarán en el futuro, cuando se falte a esa actividad cultural el individuo perderá el rostro corazón, o se equivoca de conducta simplemente, siendo peroso... desde el nacimiento hasta los dos años, la gente acostumbra untar a los pequeños -- el sudor de las mulas (animales de carga resistentes), ellos creen que les ayudará a ser fuertes y resistentes a los trabajos pesados cuando sean adultos, también se les unta la grasa de serpiente, para que sean ágiles, se acostumbra introducir -- en el oído de los niños, la cola de tuza, para que agudice su oído cuando sea mayor. Cuando el bebé tiene más de un año se le suministra en atole restos de avizpa cazado por el padre se hace con el fin de que cuando el niño sea adulto sea audaz no -- tenga miedo frente al enemigo, se cree que el insecto contribuye a formalizar un carácter y temperamento fuerte. Las personas creen que se puede heredar reacciones de animales. Con relación a los eclipses los padres creen que cuando este se da las personas embarazadas no deben ver y exponerse a los rayos, porque -- puede afectarlas arriesgando que sus hijos nazcan deformes.

Al cúmulo de experiencias como las mencionadas van forjando a los niños totonacas que constituyen sus patrones culturales, el cual cuando el niño ingresa al Centro de Educación Preescolar se hacen presente y que constituye un reto del propio docente del nivel y el de buscar su adecuación entre el programa educativo y los elementos culturales propios del niño.

CAPITULO V: LOS ALCANCES EN LA TRANSMISION CULTURAL EN LOS GRUPOS PREESCOLARES.

La transmisión cultural, entendida ésta como proceso de reproducción de la herencia cultural del pasado y del presente, es una relación entre el transmisor y el receptor, que no se da en forma pasiva, y por lo mismo, genera contradicciones al grado de que se llegan a generar innovaciones culturales.

En el nivel preescolar interactúan diversos factores dentro del proceso de la transmisión cultural, como es la formación del maestro, el programa educativo, el lenguaje como medio de instrucción y las manifestaciones culturales, pero, es el maestro quien mediante un programa educativo orienta e imprime ciertas tendencias a los contenidos educativos, sea fragmentando a la realidad socio-cultural (centro educativo - niño - comunidad), o desarticulándolos de la realidad concreta.

El maestro indígena es un sujeto con características personales y socio-culturales propias, cuyo quehacer educativo no es ajeno a las políticas educativas: se encuentra inmerso en horarios, calendarios y asambleas (SEP - SINDICALES). De él se espera que instruya eficientemente y no tenga dificultades con sus alumnos; es el responsable del conocimiento y preparación académica de ellos, así como de afrontar los problemas cotidianos; sin embargo, dado que su formación es tradicional en ocasiones limita la participación expresiva de los niños, y coarta su inspiración creativa y reflexiva. Todo ello, produce un choque entre los valores de la ideología del maestro y el saber del alumno, así como el de la comunidad.

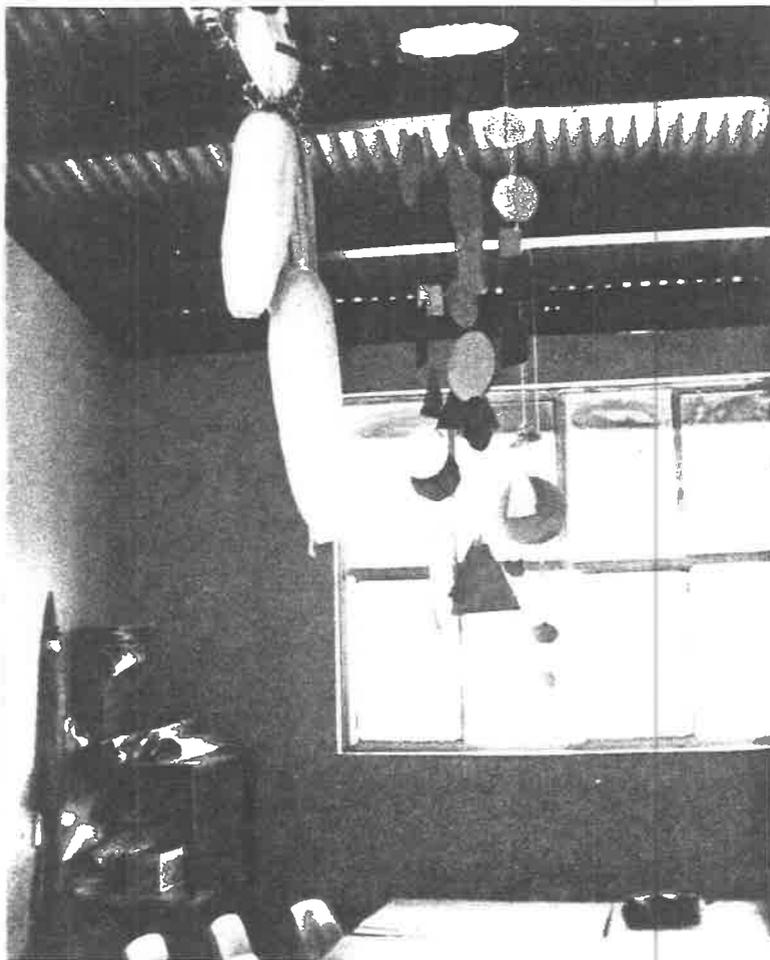
Presentar nuevos planteamientos de como respetar la persona

lidad del niño, a partir de su realidad concreta en los procesos relativos maestro - alumno y comunidad, implica como lo indica - Heller "Que el conocimiento que se construya esté articulado al momento histórico correspondiente, puesto que es a partir de él - donde adquieren significado las objetivaciones de los hombres y - en caso particular sus necesidades" (Maciel Jara, 1988:41).

a) Condiciones de las aulas en el nivel preescolar indígena.

En la comunidad de el Tajín donde labora el docente con estudios de primaria. El aula esta decorada, al interior se observa 6 figuras de flores, recortados de papel lustre (rojo, verde y amarillo), y de un tamaño aproximado de 20 cm. También hay - una jirafa en plantilla hoja tamaño carta adherida a la pared a una altura considerable. A un lado del pizarrón está guindado un tamborcito que se fabrica en la comunidad como artesanía. Al lado izquierdo del pizarrón, en una mesita, están los gises de colores y los cuadernos de los niños, que se da a los alumnos cada vez que sea necesario; junto a la ventana se localiza botes abiertos de papel fantasía y en ella están las crayolas y lápices de los niños. En el aula hay 12 mesitas y 24 sillitas, el cesto para la basura y la escoba para el aseo.

En la comunidad de Venustiano Carranza, en donde labora el docente con estudios de bachillerato pedagógico. El aula está decorada como sigue. En la parte superior del aula se encuentran - pendientes diversos objetos, elaborados con los recursos del medio y de materiales comerciales como lo son: una muñeca hecha -- con mazorca de maíz, hojas de totomoxtle, tiene la carita rodeada de cabellos de maíz y los ojos, nariz boca señalada con tinta china impregnada en la mazorca, misma que los niños conocen con-



Chat Cuxi. Doña Mazorca.

el nombre de Chat Cuxi (mazorca femenino) "Dona Mazorca" . Hay también una maceta de flores guindada, elaborada de totomoxtle (hojas de mazorca de maíz), tiene como base un guaje (variedad de calabaza resistente); un hilo en la que están adheridas figurillas recortadas, de cosas y animales, como la mazorca, la sandía, la piña, la calabaza, la manzana, el pollito, el borrego, la gallina, el puerco y un caballo.

Al fondo del salón se localiza una lámina en la pared del tamaño de un papel bond, que tiene un dibujo de un gusano, además; en una de las esquinas del salón se exhiben los trabajos --

elaborados con diversos materiales por los alumnos. En la parte superior del pizarrón está una lámina del tamaño de la hoja de papel bond, en la que se exhibe un payaso, junto al escritorio o mesa del maestro está un minilibrero. En la mesa están todos los materiales inmediatos que emplea el docente (esponjas, sellos, juegos de lotería, papel, hule, botes de los alumnos decorados, unas tijeras, crayones, corcholatas y palitos que ocupan los niños. En el librero están los libros de taller de educación artística, libro de cantos infantiles, textos sobre el agua, el universo, sonido y ritmos, el mar, las frutas, el chocolate, el maíz, el barro, los títeres, juegos y actividades preescolares, entre otros.

En la comunidad el Escolín en la que labora el docente con estudios de normal básica. Al fondo del salón se aprecia un paisaje hecho de papel lustre, sobre una hoja de papel bond, en ella se aprecia, un árbol con frutas y sobre el árbol posan dos pájaros, varias flores pequeñas rodean el árbol y el pie del árbol está cubierto de pasto, sobre el cual camina un gusanito. Junto al pizarrón hay además tres recortes de papel lustre que muestran figuras de flores. En una de las esquinas del salón está un incensario de barro, un objeto que se fabrica en la comunidad. Al lado derecho del pizarrón están dos mesitas y sobre de ellas los materiales didácticos que utiliza el docente, como: papel revolución, papel lustre, papel sanitario, gises, borrador, resistol, tijeras y los botes con crayones para los alumnos.

En la comunidad el Escolín en la que labora el docente con estudios de normal superior en la especialidad del español, Al fondo del salón está pedagoga a la pared una lámina de papel bond

con un paisaje dedicada a la vida del campo: un árbol, un venado, los cerros, las flores del campo, la mariposa, la ardilla, - el caracol, la lombriz, la casa, el nido y el sol que ilumina el campo. En la parte superior del salón se encuentra fijadas con hilos varias figurillas de pecesitos elaborados con cartulina en colores; amarillo, azul, rojo y combinados. En una de las esquinas del salón están dos mesitas en ellas están algunos de los materiales que utiliza la maestra como hojas de papel lustre, los botes de materiales de los alumnos, plastilina, gises de colores, una piña natural, cuaderno de los niños, resistol y marcadores. Así mismo, están los útiles para el aseo como el cesto de la basura y la escoba.

En la comunidad de el Tajín en donde labora el docente --- con estudios de normal superior en ciencias sociales. Al fondo del salón están pegadas 6 láminas. Una representa la vaca, (en caricatura), el zorro (en caricatura), una pareja de niños peinandose, un paisaje en donde se ve un arroyito, la mariposa, la rana y los arbustos. En otras de las láminas esta una niña con vestuario extravagante, una bolsa y el edificio. Junto a las - ventanas están varios botes forrados con papel fantasía, en los botes están las tijeras, los crayones y los lápices. En un extremo del pizarrón está una lámina que contine dibujos de animales como la cabra, el caballo, el puerco, el pato, el gallo, el guajolote y el pichón. Junto al escritorio está una mesita, en ella, está el bote de resistol, papel sanitario, cuadernos, carpetas, pinceles, gises y libros. Y a la entrada del salón está un rotafolio con varias láminas, el cesto de basura y 2 escobas.

Al 60 % de las aulas del preescolar observadas, les falta limpieza, principalmente de los cristales de las ventanas cu --

biertas de polvo, así como las paredes rayoneadas.

El 40% de las aulas presenta condiciones higiénicas excelentes, los cristales y el piso limpios, cuentan con franelas, bandejas para lavarse las manos después de alguna actividad que así lo requiera, tienen cubetas con agua para tomar, y el 100% de ellas cuenta con los servicios sanitarios construidos por el -- CAPFCE.

El 100% de los CEPI tienen escolta integrado por los alumnos del centro y rinden los honores a la bandera los días lunes.

b) La transmisión cultural en el aula y sus implicaciones.

Docente con estudios de primaria, la visita en este grupo se realizó el 22 de noviembre de 1990, en este grupo se atiende a 27 alumnos, que forma parte de la comunidad el Tajín. La observación registrada duró tres horas. Del total de alumnos 2 son repetidores, la edad de los niños oscila entre los 4 a 8 años, 2 son monolingües en totonaco, 5 son monolingües en español y 20 son bilingües. Para llegar a la escuela hacen un recorrido a pie a una distancia mínima de 500 metros y máximo de 3 kilómetros. La asistencia en el día de la visita fue de 22 alumnos.

El objetivo general que desarrollo el docente fue el 2.2 del programa, cuyo objetivo específico es:

"Ejecutará actividades de coordinación motora fina", cuyas actividades sugeridas son: Realice las siguientes actividades: doble papel, recorte, pegue figuras, rasgue papel; coloree siluetas; haga y pegue bolitas de papel; siga el contorno de una figura con el dedo o el lápiz. Las recomendaciones que se sugiere es que las actividades se realicen en una sesión específica para lograr el objetivo.

La clase dió inicio siendo las 9 horas. El docente de guardia tocó la campana e inmediatamente formó a los niños en la cancha, con imperativos de: " ¡Tomar distancia!, ¡Ya!, ¡Firmas!, - ¡Paso redoblado! ¡Alto! ¡En descanso!..."

Estando en el aula los alumnos se acomodaron en los asientos. El docente pide a los niños que repitan la fecha: "Hoy jueves 22 de noviembre de 1990". Todos en coro repitieron varias veces lo mismo. Después pregunto a los niños: ¿Se bañaron? ¿Se lavaron las manos? ¿Se cortaron las uñas? los niños a cada pregunta respondían en coro ¡Si! Enseguida, hace el pase de lista, pocos respondieron "presente" fue aclarando que cuando se pasa lista, y alguien escucha su nombre debe responder "presente". Enseguida el docente, junto con los niños, acomodaron las mesitas en forma cuadrangular; luego les propone cantar "San Serafín del -- Monte". Al terminar, se continuó con otro canto "pimpón" a iniciativa del docente. En los cantos se indican varias acciones como: me bañaré, las manos lavaré, mesecaré, me vestiré, a la escuela iré, me peinaré y me calzaré. Los niños acompañaron con ademanes los cantos. Después hubo preguntas: "¿A dónde van los niños?" "A la escuela" respondieron los alumnos y el docente agregó, "Los niños van al kinder".

La siguiente actividad propuesta por el docente fué: la de ¡Vamos a trabajar con las manos! "Vamos a hacer bolitas con pape^litos en la mesita" . Para ello, repartió primero el papel de -- china de color verde, unos pedazos de 10 cm²; y después levantó a varios niños según no estaban en su lugar y los sentó en otras mesitas. Las indicaciones que dió fueron "Tomen la hojita y rompan una orilla como lo hago yo" "Observen". "Ahora con las manos doblen y amasen el papel para hacer las bolitas". Hagan montoncitos y déjenlos sobre la mesa. Los niños iniciaron la actividad.



Rasgado y pegado con papel.

Durante el proceso se escuchaba el murmullo de los pequeños el docente se acercaba para callar a los niños diciendo (shh) -- sin hablar, mientras que algunos niños contaban las bolitas del 1 al 8, relacionando la cantidad de bolitas y expresado el número en voz alta. El docente esperó a que todos los pequeños terminaran y después sugirió que no revolvieran las bolitas con la de otros niños y que se apuraran, luego preguntó: "¿De qué color es el papel de china?" "Contestación" ;Verde! Las bolitas que hicieron los pequeños eran de diferentes tamaños. Al terminar de rasgar el color verde, el docente repartió el color rosa, continuando con el mismo procedimiento anterior. Cuando todos terminaron el docente repartió corcholatas y puso resistol en ellas, al mismo tiempo repartió hojas con dibujos de una flor, e indicó a los niños: "En ésta hoja de papel hay un dibujo de una flor, deben pegar en el contorno las bolitas rosas y las hojas y el tallo,-

las bolitas de color verde". Durante el desarrollo de ésta actividad, el pegado, el docente estuvo cerca ayudando a los pequeños, hasta que tocaron la hora del recreo. Los alumnos antes de salir se lavaron las manos en una bandeja con agua.

El recreo duró 30 minutos. Al regresar los alumnos al salón, el docente pide a los niños que se sienten y con los brazos cruzados cantan "Patito color de café". Al terminar el canto, pide a los niños que escriban en el cuaderno lo que anotó en el pizarrón; para esto, tomó los cuadernos de una mesita y los repartió a los niños; algunos mostraron la habilidad de copiar las ilustraciones  mientras que a otros pequeños les fue necesaria la ayuda del docente y los ejemplos en su cuaderno. Al terminar la plana de escritura, los niños colocaron los lápices en sus botes respectivos, el producto del trabajo ejercitado fue variable, desde trazos con perfección hasta trazos diferentes a los que presentó el docente. La revisión consistió en que el docente rayaba el cuaderno del alumno con un marcador y que posteriormente fue colocando nuevamente en la mesita los cuadernos. Al término de esta actividad el docente indicó a los niños que ya se iban a retirar "a sus casitas" y les pidió cantar: "Escuelita". Después del canto los niños se despidieron del docente.

Se concluye que:

- El docente posee estudios de primaria y aplica el programa de educación preescolar 1981.
- El proceso de la transmisión cultural se realizó en español.
- La actitud de los niños monolingües en totonaco, cuando el docente les dirigió la palabra no respondieron.

- La sesión terminó sin dejar tarea, y sin indicaciones de traer material para el día siguiente.
- Varios niños traen uniforme escolar.
- A la hora del recreo varios niños fueron a desayunar a sus casas y otros se dedicaron a jugar en el patio del CEPI.

Docente con estudios de Bachillerato Pedagógico; la observación del grupo se realizó el 23 de noviembre de 1990, con una duración de 3.30' horas, el docente atiende a 22 alumnos, 6 de -- ellos son repetidores, su edad oscila entre los 3 y 6 años; 18 -- son monolingües en español 2 son bilingües y 2 monolingües en totonaco. Para llegar a la escuela lo hacen a pie y en autobús, -- recorren una distancia mínima de 500 m, y máxima de 2 km, el promedio de asistencia escolar en este día fue de 20 alumnos.

El objetivo que desarrolló el docente fue el 3.1.1, cuyo objetivo específico es:

"Identificará y diferenciará el tamaño de personas, animales, plantas y cosas que lo rodean. Las actividades sugeridas son: Establezca el concepto de " más grande que ", - y "más chico que " observando a animales y vegetales. Establezca, entre los niños, las relaciones, "más alto que" y "más bajo que". Compare y determine, "mas largo que" y "más corto que", "más grueso que" y "más delgado que", - "más ancho que" y "más angosto que" e "igual" que", entre distintos tipos de objetos. No se marca para ello ninguna sugerencia al docente en el programa.

Las actividades preescolares en la comunidad de Venustiano Carranza, se iniciaron siendo las 8:30' A.M., con la formación de los niños y realizando ordenes como "Firmes", ¡Tomar distancia!, ¡Ya!, marchando uno, dos,... manos arriba, abajo, laterales...brincando...firmes y en marcha pasaron al salón.

Estando los niños en el aula, los niños y el docente se saludaron en forma bilingüe; "Buenos días" "K'ALHEN", dándose la mano uno al otro, mostrando todos alegría, con la sonrisa en sus caritas, pasaron a sentarse junto a las mesitas. En ese instante, una niña dijo al docente: "Queremos cantar" y todos en corocantaron: "Buenos días como les va". Después del saludo, el docente comentó a los niños que el aseo personal es vital para estar sanos y preguntó a los pequeños "¿Quién se baño?" Varios niños contestaron "Yo..." Insistió con otra pregunta: "¿Por qué?" Varios respondieron. Porque me cambie de ropa, para estar limpio, porque así huelo bien, para quitarme los piojos. "Para no enfermarse". El diálogo iniciado se agotó cantando todos "La limpieza no es amiga de ninguna enfermedad".

Al pase de lista los niños mostraron la tarea al docente, - quién al revisar sello los trabajos con una casita, y la susurraba al oído "Bien". Después de revisar las tareas colocaron entre todos los muebles en mesa redonda e iniciaron un diálogo con la intervención del docente "¿Por qué algunos no regresaron ayer -- después del recreo?". Nadie respondió, continuaron las preguntas "¿Por qué se les da el recreo?". Varios dijeron: "para salir a jugar", "a desayunar"... Fué entonces que uno de los niños expresó: "ayer no regresamos, porque fuimos al arroyo a jugar". El docente preguntó a los demás: ¿Qué opinan...? Las respuestas variaron; "No está bien porque mi mamá pensó que estaba en la escuela. "Los puede topar la vaca en el potrero", "Hay culebras en el arroyo y los puede picar", "Hay arañas, iguanas, peces...". Uno de los niños narró: "Goyito nos invitó que fuéramos a casa de su abuelita porque había mole. Entre todos criticaron la conducta de los niños y acordaron cuidarse entre los mismos y de avisar al docente cuando sea necesario si alguien no respeta las normas del gru

po.

Después de la plática, el docente pidió a los niños que mencionaran las cosas que vieron en el arroyo, en el camino, y a los demás lo que hay en su casa y en la comunidad. El relato de los niños fue ilustrado en el pizarrón por el docente y después de ello los niños los clasificaron en tres grupos: animales, vegetales y cosas. El análisis inició con preguntas: ¿La culebra tiene pies?, ¿La han visto de cerca? ¿Qué otro animal se parece a ella? Hubo varios comentarios como: "el perro de Claudio se murió porque lo mordió una culebra", "Hay culebras largas y cortas" "En mi casa mataron una culebra con un rifle y vi de cerca no tiene pies, se parece a la lombriz". "Viven donde hay zacate", "En el agua". "Mi papá dice que nace del huevo", después se pidió a los niños pasaran al pizarrón las cosas ilustradas "más grande que", "más chico que", "más largo que", "más corto que", "más alto que", "más bajo que", "más ancho que", "más corto que" e "igual que". La identificación fue realizada pasando los niños al frente, uno por uno y cuando un pequeño se equivocaba, pasaba otro niño a ayudar, la reafirmación se hizo con la intervención del docente repitiendo: "La vaca es más grande que el becerrito" "La calle es más ancha que la vereda", "el maestro es más alto que el niño" al culminar esta actividad los pequeños propusieron al docente el jugar en la cancha.

La actividad acordada entre docente y alumnos en el patio escolar fue jugar a las filas más larga y más corta, ahí se identificó la fila más larga y más corta, quitando o aumentando el número de alumnos en cada fila. Al romper filas rodearon al docente y éste les propuso aprender un canto nuevo, relacionado con la actividad: "La viborita"; luego ensayaron la letra y tonada.

La actividad se realizó imitando el movimiento de una vibora: - todos se tomaron de la cintura y caminando lento iban cantando.- La siguiente realizada consistió en formar 3 filas y en cada fila los niños se denominaron con el nombre de un animal, "La fila de lombrices, la fila de culebras y la fila de ciempies". Todos repitieron: "La fila de lombrices es más larga que..." La actividad terminó formando dos filas iguales colocadas en forma mixta niños y niñas, la fila de los lombrices y la fila de ciempies y por último los pequeños pidieron al docente mostrar que fila era la más fuerte y la respuesta fue si es posible jugar a las cadenas, pero si se realiza en forma ordenada, respetando las indicaciones que se les dieran. De las indicaciones dadas, los niños más altos y vigorosos encabezaron las filas, se tomaron de la mano y sus compañeros de la cintura y a la voz de tres se inició el jaloneo ¡Ganó la fila de lombrices!

Al regresar al salón, los niños bebieron agua y después identificaron los objetos pendientes en ella, según sus características: "largo..., corto..., grande..., chico..., angosto..., (serie de animalitos, juegos geométricos, muñecos).

Otra actividad que se realizó, fue colorear y pegar, la primera consistió; el docente repartió una hoja ilustrada en forma individual a los niños y les indicó que pintaran de color rojo el dibujo más grande y de negro el más chico (jaiba o tortuga).- Una vez que terminaron de colorear el docente pidió a los niños que sacaran de sus bolsas las semillas que les encargó el día anterior. La mayoría trajo semillas de frijol y de aquellos que no trajeron, conseguieron con sus compañeros. Luego se inició el pegado de éstas en el contorno de las ilustraciones coloreadas. El trabajo de revisión consistió en afirmarle a los pequeños ¡Qué -



Juego de dominó.

bien! Y en el sellado, con una escuelita, de cada uno de los trabajos.

La siguiente actividad realizada en el grupo fue armar un rompecabezas en equipos, consistente de figuras de animales en tarjetas. Para ello el docente integró dos equipos y repartió fichas en números iguales con la sugerencia detallada en español y, mostrando un ejemplo en ambos equipos, indicó que ganaría el equipo que terminara primero en armar los rompecabezas correctamente; una actividad en que los niños mostraron gran entusiasmo, hubo discusión. (Esta es con ...esta, no ...esta). Al terminar un equipo, se suspendió el juego, todos estuvieron contentos, el docente mostró a los niños algunas fichas mal armadas.

La última actividad antes de salir al recreo, consistió en-

que el docente pidió a los niños ¿Qué hacemos?. Todos gritaron: "Vamos a brincar", luego dijo él "A reír todos a reír... Todos a llorar... Todos enojados, Todos al recreo. Cada una de las acciones se ejecutaron con emoción.

Regresando del recreo se sentaron boca abajo sobre la mesita todos descan y el docente en forma de arrullo canta "Señora - Santa Anna porqué llora el niño, por una manzana, que se le perdió; si llora por una, sale por dos a San Juan de Dios, si llora por dos, yo le daré tres, que vaya por ella hasta San Andrés... - "Luego todo queda en silencio hasta el punto de que se percibe - la respiración de los niños y en ese preciso instante el docente dice: " ¡Qué hermoso gallito va a cantar! despierten niños ; Todos! Ki kiriki".

La continuación de las actividades se realizó en totonaco y español. El docente indicó: "Niños vamos hablar, como platican - sus papás o sus abuelos y a cantar en totonaco, repitan conmigo - akit k'ama tli' voy a cantar, ¿NEJEMA TLIPUTUNATIT? ¿Cuál cantamos?. Uno de los pequeños opinó: "LAKTSUXTILAN", Todos cantaron Laktsuxtilan Tawan laktsuxtilan, tsik, tsik, akxni tatsinksmana, akxni talongkmana, tapatanumana... Al terminar el canto el docente procedió a repasar actividades sobre las dimensiones más largo y más corto. El docente dibujo en el pizarrón una culebra larga y otra corta y se apoyo de dos niños que dominan el totonaco para que dijeran como se dicá en totonaco tales expresiones. Niños: lhman luwa - aktsu luwa. Todos los niños repitieron y pasaron al pizarrón a identificar las ilustraciones, después de la repitición oral, se asignó la actividad de la escritura en el cuaderno. Todos dibujaron culebra larga - culebra corta y al entregar los trabajos , el docente pide al niño que exprese en to-

tonaco la actividad que realizó.

Al concluir todos la escritura o dibujo, los niños pidieron al docente que les narrara un cuento de la culebra. El les narró el cuento a: "La culebra", en el que intervienen varios personajes como; el campesino, el burro, el coyote, la culebra, los perros y el gallo, en palabras sencillas y al terminar el relato, pidió a los niños que repitieran la narración y que entre todos identificaran los personajes. Varios niños pidieron a sus compañeros que hablan totonaco que tradujeran los personajes en totonaco, la cual se hizo con interés. En palabras como el burro que es poco usual en totonaco. Luego intervino el docente para aclarar que algunas palabras en totonaco tienen otros significados en otras comunidades, como son gallo, que en la comunidad se dice pullo, y en la sierra se dice tulokg, palabras que se pronuncian diferente y que significan lo mismo. Por lo que recomendó a todos los niños que preguntaran a sus papás o abuelos cosas -- que les interesasen y les pidieran que se las dijeran en totonaco, para que también dominen el totonaco que sus familiares hablan y para que en la escuela lo aprendan a la vez de sus compañeros, del docente o las personas que llegan ahí a platicar.

Al finalizar las clases, se hizo la evaluación en forma --- oral; haciendo preguntas como ¿Qué hicimos?, ¿Qué más?, ¿Por -- que?... Y por último dejó la tarea como reafirmación de los objetivos desarrollados.... Al retirarse cantaron "Son las doce" y después cantaron "martinillo", al terminar se formaron en dos fi las en forma mixta niños y niñas, pasaron a despedirse del docen te diciendo k'amaja' stacha'li, hasta mañana, uno a uno dando la mano al docente.

Se concluye que:

- El docente ha realizado estudios de bachillerato pedagógico y estudia actualmente en la UPN de la ciudad de Poza Rica.
- El proceso enseñanza aprendizaje (transmisión cultural) se realizó primero en español y después en forma bilingüe.
- La actitud de los niños muestra que existe interés de dominar las dos lenguas en el proceso de socialización preescolar y que no existen actitudes de rechazo.
- Los niños no llevan uniforme escolar.
- Los niños utilizan el recreo para jugar o ir a tomar algún alimento en sus casas.

Docente con estudios de normal básica. La visita se realizó el 28 de noviembre de 1990, el grupo está integrado por 24 alumnos, de los cuales 4 son repetidores, 5 son monolingües en español, 19 son bilingües. Para llegar al CEPI, los niños lo hacen caminando recorren una distancia mínima de 300 m, y máxima de 8 km, la edad de los niños oscila entre los 3 a 7 años, la asistencia de los alumnos el día de la visita fue de 21 alumnos.

El objetivo que desarrolló el docente fué el 3.1.1 cuyo objetivo específico es:

"Identificará y diferenciará el tamaño de personas, animales, plantas y cosas que lo rodean. Las actividades sugeridas son: Establezca el concepto de: "más grande que", y "más chico que" observando a animales y vegetales. Establezca, entre los niños, las relaciones, "más alto que" y "más bajo que". Compare y determine, "más largo que" y "más corto que", "más grueso que" y "más delgado que", "más ancho que" y "más angosto que" e "igual que", entre distintos tipos de objetos". No se marca para ello ningun-

na sugerencia al docente en el programa.

Las actividades preescolares en la comunidad de el Escolín, se iniciaron siendo las 9:20 A.M., para entrar al aula se tocó - la campana y los niños se formaron, recibiendo ordenes como el → ;Tomar distancia! ;Firmes, ya! y se revisó el aseo personal (manos y uñas).

Al estar los niños en el salón, se formaron frente al pizarrón por indicaciones de la profesora, mirando hacía los asientos, misma que inició el diálogo:

M: ¿Cómo se llama aquí la comunidad?

N: Escolín.

M: ;Niños! ¿Qué quieren hacer?

N: Cantar.

Los cantos entonados por los niños y el docente fueron: El-chorrito, al terminar, el docente continuó y ahora ¿Cuál...? Como respuesta se cantaron otros, como: "El otoño", "El lápiz", -- "Pimpon", "Cuando era chiquito", "El gusanito medidor", "La cu - caracha" y la "Mariposita". El mensaje que llevan los cantos -- son relativos a las estaciones del año, el aseo personal, el cui dado de los niños, como juegan los animalitos, entre otros. En el proceso de desarrollo de los cantos las acciones ejecutadas-- fueron de gestos y de risas.

En el pase de lista, cada alumno al escuchar su nombre contestaba "Presente".

En el repaso de las actividades del día anterior, el docente es quién hace preguntas y da respuestas; los niños permanecen

como receptores. Ejemplo: ¿Qué hicimos ayer martes? ¿Qué pintamos?, bien. Ayer las hojas los pintamos de color verde, y la otra ancha lo pintamos de color café, ¿Qué más hicimos? "Pintamos un río", ¿Cómo era el río que iba a cruzar el niño? ...Ancho y angosto. Sigue afirmando; cuando van a sus casas pueden observar allá donde va la carretera, es ancha.

Diálogo realizado con los niños, en el siguiente orden:

D: ¿Cómo son éstas dos sillas? (sillas que ocupan los niños).

N: Iguales.

D: Pasa al frente un niño y una niña y dice: ¿Son iguales?

N: ¡No!

D: ¿Los botes son iguales?

N: ¡Si!

D: Los lápices, ¿Son iguales?

N: No, uno es largo y el otro corto.

D: Mostró una hoja con ilustraciones... ¿Qué cosas hay en la hoja?

N: "Sombrilla y carritos".

D: ¿Son iguales?

N: "No".

D: ¿Quieren pintar?

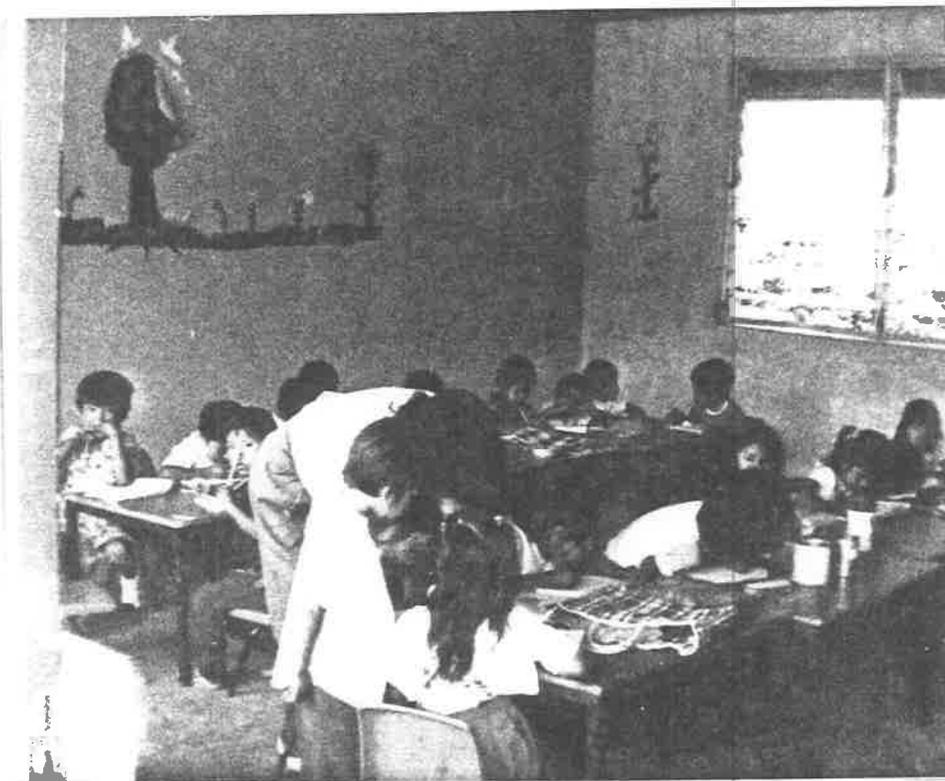
N: "Si"

D: ¿De que color pintamos las cosas que son iguales?

N: ¡Rojo!

D: Al terminar el coloreado de las cosas iguales, pinten de color azul el dibujo que no es igual.

El docente fue ayudando a los niños que presentaban dudas y les indicó que estos dos son iguales y al recibir los trabajos - estimula al niño diciendo ¡Qué bien! ¡Muy bien esta tu trabajo!.



Taller de escritura.

En el pizarrón el docente ilustró dos sombrillitas y un carrito, pidió a dos niños que pasaran al frente. La actividad -- que realizaron los pequeños fue unir con una raya las cosas que son iguales, la identificación se hizo sin dificultad, cantaron " A la escuela" y salieron al recreo.

Después del recreo, el docente repartió los cuadernos a los niños y copiaron del pizarrón la escritura de la grafía h - h -h - h - h mencionando que esta letra se llama ache. Se revisaron los trabajos y se recogieron los cuadernos.

Para retirarse a sus casas, los pequeños cantan "Los dedos de la mano" el que indica...el pulgar...el del medio...el anular y el meñique. Además los de "La madrecita...", "Son las doce", y formándose en filas se despidieron del docente ;Hasta mañana!.

Se concluye que:

- El docente posee estudios de normal básica y aplica el Plan y programa de educación preescolar indígena 1981.
- La enseñanza se realizó en español.
- En el desarrollo de la enseñanza, unos niños cuchichaban en totonaco.
- El docente es bilingüe nahuatl-español, y al trabajar fuera de su contexto étnico, no realiza la enseñanza en forma bilingüe.
- La metodología para la consecución de los objetivos propuestos no es nítida como es el caso de la escritura de la grafía h - h - h - h, que no aparece en el registro de actividades del docente ni del programa que opera.
- A la hora del recreo varias madres de familia pasaron al salón, fueron rodeados por los pequeños y platicando con el docente estuvieron bordando trailes regionales.
- La observación realizada duró 2.40' horas.
- La situación geográfica y ubicación del CEPI, son elementos que no permiten que las actividades preescolares se inicien a las 9:00 A. M.

Docente con estudios de normal superior especialidad en español. La visita se realizó el 27 de noviembre de 1990. El grupo "A" que atiende el docente, lo integran 25 alumnos, su edad oscila entre los 4 - 5 años, de aquellos 17 son monolingües en

totonaco y 6 repetidores. La asistencia el día de la visita fué de 22 alumnos, el recorrido que los niños hacen a pie para llegar al CEPI, en mínima 500 metros y máxima 8 kilómetros en distancia.

El objetivo particular que desarrolló el docente es el 3.2. 2, cuyo objetivo específico es:

"Demostrará su coordinación motora fina durante la ejecución de ejercicios físicos variados". Las actividades sugeridas son: 1.- Imitar movimientos de los animales: rana, cerdo, pato, conejo, caballo, etc. 2.- Mueva distintas partes del cuerpo. 3.- Levante los hombros, las manos y los pies; saque la lengua, cierre los ojos, etc. 4.- Participe en campañas de limpieza en su comunidad.

La clase se inicia siendo las 9:20 A.M., para entrar al aula se toca la campana, los niños se forman y el docente da ordenes "Tomar distancia! ;Ya! ;Firmes!

En el salón, el docente saluda a los niños en español y presenta al docente visitante, señala que su presencia obedece a -- que desea conocer que hacen los niños y él también es totonaco.

El acercamiento entre el docente y los alumnos se inicia con los cantos como sigue:

D: Vamos a cantar: "Todos a la escuela" (se refiere al aseo).

N: "A la escuela bien aseados nos debemos presentar..."

D: ¿Qué otra canción quieren cantar?

N: (Voces) "El gallito", "Se ha perdido migallito la la la "...

D: ¿Quieren cantar otra?

N: (Voces) Si. "La mariposita ..." se hizo con ademanes.

D: ¿Qué día es hoy?

N: Lunes.

D: No, eso fué ayer, todos, repitan "Martes, martes..." "vamos a cantar todos" "los días de la semana".

N: Domingo...Lunes...Martes...Miércoles...

El docente hizo recordatorio de la clase anterior sin la participación del alumno y como los niños murmuraban en voz baja sugirió que guardaran silencio.

El pase de lista consistió en mencionar el nombre de los niños y estos, al escuchar su nombre respondían "Presente". Al terminar sigue dialogando con los alumnos.

D: El que viene a clases le vamos a dar un premio ¿Oyeron?

N: "Si".

D: Niños. ¿Quieren ir al campo hacer ejercicios?

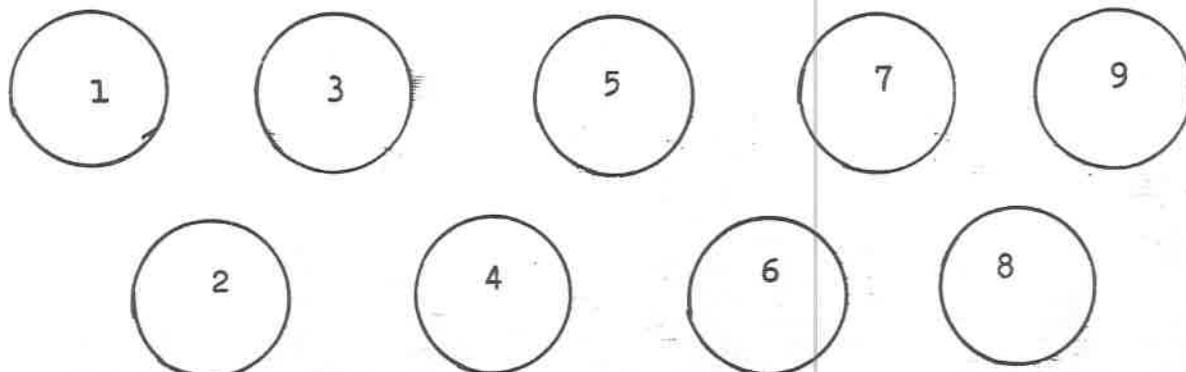
N: (Voces) "Si vamos hacer ejercicios".

D: Los que no hacen¿Qué les hacemos?, ¿Los castigamos?

N: (Voces) "Si"

D: Vamos a salir del salón, primero los niños, enseguida las niñas y en la canchita nos formamos.

En la cancha el docente con un gis blanco ilustró varios círculos en este orden:





Desarrollo de actividades: motora gruesa.

Las indicaciones que el docente sugirió son: observen como lo voy a hacer y enseguida pasaran uno por uno, el docente inicia con el pie izquierdo en el círculo que corresponde al número 1 y el segundo impulso con el pie derecho que corresponde al número 2, y así sucesivamente sale con el pie izquierdo. Primero pasaron las niñas, después los niños. El docente estuvo atento con los pequeños para realizar los saltos.

Al principio, los saltos se realizaron con los dos pies, en forma alternado y posteriormente se hizo con un solo pie siguiendo el orden de los círculos. En esta última actividad los pequeños a cada momento perdían el equilibrio y lo que les sucedía -- les causaba gracia entre los niños.

A excepción de algunos niños que se resistían a realizar --

los brincos, el docente los auxilió repitiendo la acción ejecutada e indicándoles en totonaco como:

D: Wa ja'e' min tantun kalikgosnanti' brinca con este pie.

D: Chune kalat - salta así.

Después de pasar todos a realizar los saltos, se continua con ejercicios de equilibrio. "Caminar sobre una raya". Para ejecutar esta acción, el docente trazó dos líneas con gis blanco en la cancha, y pide a dos pequeños que pasen y caminen sobre la línea hasta llegar al otro extremo sin salirse de la raya, la acción quedó entendida y los alumnos lo realizaron con entusiasmo y emoción.

La acción más compleja que ejecutaron los niños, se realizó en el campo adjunto al patio de CEPI y consistió en:

- Formar a los niños en tres filas, de espaldas al sol, acompañadas de las indicaciones como:
- Manos a la cintura, moviendo la cabeza lentamente, a la derecha, a la izquierda, al frente, atrás.
- Hombro, giren el hombro lentamente hacia adelante, en forma de círculo; cambio, hombro izquierdo, contando 1 y 2, 1 y 2, alternando hombro derecho, hombro izquierdo. Cambio; hombro derecho para atrás, izquierdo para atrás.
- Ejercicio para el brazo. Todos brazos arriba, abajo, al frente, laterales. Imitemos que nadamos en el arroyo, alternando los brazos, derecho, izquierdo.
- Ejercicios con las piernas y pies. Todos brincando, alto levanten el pie derecho, gírenlo hacia la derecha, mantengan el --

equilibrio, ahora, cambio con el pie izquierdo.

- Todos jalemos aire; soltemos el aire de los pulmones.
- Todos, tomemosnos de la mano, caminemos hacia adelante, para a --
trás, contamos hacia adelante 1, 2, 3, ... 10, ahora para a --
e atrás 10, 9, 8, ...1.
- Después de que formaron un círculo, el docente dió inicio los-
comentarios, con los niños, en torno a los animales que cono -
cen en su casa, en la comunidad y en otros lugares.

Las imitaciones, en algunos casos, las propició el docente, mientras que los alumnos imitaron los movimientos ejecutados. -
Después los alumnos, por iniciativa propia, imitaron los movi --
mientos de los animales y el lenguaje como del gallo, el burro, -
el borrego, el puerco, el caballo, la gallina, el pato, el perro,
la chichalaca, el guajolote, el becerro y la torcaza. Se comple --
mentó con otras acciones como: "mover los ojos de izquierdo a de --
recha, mover la nariz, hacer la boca chueca, sacar la lengua, mo --
ver las orejas".

La misma culminó con ejercicios sentadillas, arriba, abajo.

Las actividades después del recreo, fueron cantar "El canda --
dito" y recortar líneas o trazar líneas en hoja de papel revolu --
ción (curva, quebrada y grecas), ejemplo:



Al respecto, se pudo apreciar que algunos niños tienen difi

cultad al recortar y que el docente ayuda a los niños en aprender como tomar la tijera para cortar, de la misma forma que para los niños que no hablan el español, el docente les explica en totonaco, diciéndoles: lhan kachu'ku', chune kachu'ku'.

La última actividad que se realizó es de la escritura de la grafía d - d - d. El docente escribió en el pizarrón, los niños lo copiaron, repitiendo: "esta es la "d" de dedo" primero, se hace la bolita después el palito. Algunos no podían copiar, el docente les anotó en el cuaderno, actividad que fue de tarea, ya que cada niño le fue indicado "sal despacito" ¡hasta mañana!

La transmisión cultural en el grupo se resume que:

- La formación del docente le permite interpretar con facilidad el contenido del programa, así como de combinar estrategias-- nuevas al logro de los objetivos del programa 1981.
- El uso del totonaco frente al grupo se da en forma incipiente.
- Se aprovecha la experiencia del niño para el logro de los -- objetivos.
- Se desarrolló la escritura de la grafía "d" actividad no re -- gistrado por el docente en el plan diario de clases, tampoco lo pide el programa de educación preescolar indígena 1981.

En la comunidad de el Tajín donde labora el docente con estudios de normal superior en "Ciencias sociales", la visita se realizó el 21 de noviembre de 1990. El grupo lo integran 27 niños, su edad oscila entre los 4 y 5 años, de ellos 3 son monolingües en español, 4 son monolingües en totonaco, 20 son bilingües y 12 son repetidores. La asistencia el día de la visita fue de 23 alumnos. Para llegar al CEPI, los niños lo hacen a pie y a-

caballo, recorren una distancia mínima de 500 metros y máxima de 5 kilómetros.

El objetivo particular que desarrollo el docente fue el -
3.1. del programa del preescolar, cuyo objetivo específico es el
3.1.1 que se refiere a:

"Identificará y diferenciará el tamaño de personas, ani-
males, plantas y cosas que lo rodean. Las actividades -
sugeridas son: establezca el concepto de: "más grande -
que", "más chico que", "más alto que", "más bajo que", -
"más largo que", "más corto que", "más grueso que", ---
"más delgado que", "más ancho que", "más angosto que" e
"igual que".

La actividad del preescolar en la comunidad de el Tajín se-
inició siendo las 9:00 A.M. Para entrar al salón los niños se --
forman, el docente da ordenes imperativas como son las de ;Fir -
mes! ;Paso redoblado! En el salón de clases, el saludo con-
siste en decir, Kgalhen - buenos días, estrechándose la mano, a-
sí mismo, el docente presentó al observador como participante en
la clase.

El pase de lista consistió en nombrar a los niños y ellos -
respondieron "presente".

El diálogo y acercamiento se inició como sigue:

D: ¿Hubo clases ayer?

N: ¡No!

D: ¿Qué día es hoy? ¿Tuku ya chi'chini' chi' ?

N: Miércoles.

D: ¿De que més? ¿Tuku ya papa'?

N: Diciembre.

D: No, estamos en el mes de noviembre. Cantemos todos los días - de la semana.

D: N: "Los días de la semana son: Domingo...Lunes..."

D: ¿Quién nos dice los días de la semana?

N: Yo, yo...

Varios de los niños repitieron en forma individual los días de la semana y como los niños cuchicheaban...

D: Aksilan kamanan. niños silencio, ka'kgaxpa'ttet min nata'ka - manka'n, escuchen a sus compañeros.

D: ¿Cómo deben venir a la escuela?

N: Limpios... Aseados, "Lavarnos las manos, las orejas".

D: ¿Tiko no paxle'? ¿Quién no se baño?

N: Akit, yo (2 niños).

D: ¿Tiku tsulutamalh? ¿Quién se orinó en la cama? ¿Aquién le ponen pañal cuando duerme?

N: No, he, (todos se rieron).

D: Niños vamos a cantar, todos "Pimpon".

D: N: Cantando: "Pinpon es un ..." El canto se acompaño de ademas.

D: ¿Qué come Pimpon?

N: Lo que come la gente. Mole, tortillas, frijoles...

En el repaso de las actividades del día anterior el docente trabajo como sigue:

D: Bonifacio, ¿Qué hiciste ayer? ¿Tuku tlawa kgotan?

B: Klasmakgolh kin pelota.

D: Zulema, ¿Qué hiciste ayer? y Hugo.

Z: Lave trastes, me bañe.

H: Fui a canetar tabique.

D: Carlos ¿Tú que hiciste ayer?

C: Acompañé a mi abuelita Clemen a Poza Rica.

D: ¿Qué viste en Poza Rica?

C: Mucha gente, tiendas, caballitos y carros.

D: Nereyda, ¿Tú que hiciste ayer?

N: Me llevaron a comprar zapatos con mi papá y mamá.

D: ¿Quién vive cerca de la escuela? ¿Qué vieron ayer en la escuela?

N: Levantaron la Bandera.

D: ¿Quién izó la Bandera?

N: El papá de Laura. ¿Porqué subieron la Bandera en el tubo?

D: (Explicó brevemente el acontecimiento y agregó que) "En la ciudad de Papantla y en otras ciudades se hacen desfiles en las que participan los niños."

Al culminar la primera parte del diálogo los alumnos proponen cantar y el docente acepta. Luego todos entonan "Los dedos" que dice: este es el meñique... el cordial... el anular... el pulgar... el que indica ... el de en medio".

El repaso de las actividades del día anterior se realizó como sigue:

1.- Se presentó una lámina con dos dibujos; un señor gordo y otro flaco, dos caballos iguales y preguntas como:

D: ¿Este señor es?

N: "Gordo" - "Flaco".

2.- Se mostraron a los niños láminas de dos dibujos; de un árbol alto y otro bajo y de dos personas; una alta y otra baja, y se hicieron declaraciones tales como:

D: "Este árbol es...

N: (Voces) Alto...Bajo.

3.- En otra lámina se les presentó la ilustración de lápices: uno largo y otro corto. Cinturones: uno largo y otro corto. Dos reglas una larga y otra corta. Las afirmaciones dadas fueron: --

D: Este lápiz es...

N: Largo...Corto...

4.- Los dibujos presentados en otra lámina son: dos campanas, -- dos sombrillas, dos tortugas y dos pinos. Las preguntas realizadas son:

D: ¿Los pinos son iguales? ¿Las tortugas son diferentes?

N: Si, no.

5.- En otra lámina se les presentaron ilustraciones de dos flores de tamaños diferentes y colores, y se interrogó:

D: ¿Son iguales?

N: No,

Para realimentar el logro de los objetivos propuestos el docente pegó láminas blancas en el pizarrón y preguntó:

D: ¿Qué pintamos?

N: Mariposas. Grande...Chica.

D: ¿Qué más?

N: Mesas. Grande...Chica.

Los dibujos, lo realizó el docente y los alumnos, empleando

marcadores.

6.- La última lámina contenía ilustraciones de dos hojas de plátano y los alumnos identificaron "ancho -angosto" las ilustraciones permitieron hacer comentarios como:

D: ¿Qué son estos dibujos?

N: Hojas de plátano.

D: Para que se ocupan?

N: Para envolver: tamales, pulacles, para cercar.

D: ¿Las hojas secas para que se ocupan?

N: Para hacer nidos de cluecas, para cercar.

D: ¿Esta hoja es?

N: Ancho, angosto. (Se hizo en forma individual y grupal).



Ronda "La rueda de San Miguel.

La manifestación de los intereses de los niños propuesto -

por los mismos, se realiza en la cancha; ya que jugaron a la "rueda de San Miguel", y al "gato y al ratón". Las normas del juego se dieron a conocer y los pequeños la respetaron.

Después de los juegos al volver al salón el docente pregunta a los niños ¿Quién quiere pasar a cantar? Pasó una niña y cantó en voz baja. El docente pregunta ¿Quién te enseñó el canto? ¿Es muy bonito! La pequeña contestó, "mi abuelita", es un canto para las pozadas, varios niños comentaron que saben el canto y lo han aprendido en la iglesia.

Para la lecto escritura, los niños escribieron en su cuaderno la grafía b - b - b - b, sin repetir la fonología de la grafía, se hicieron como ejercicio, con las indicaciones de "tracen un palito y luego la bolita". Al terminar los pequeños salen al recreo.

Al volver del recreo se cantó; "las partes del cuerpo". Estas son mis manos; estos son mis pies, luego "Naranja dulce".... En totonaco terminan con "Nimbe" en forma bilingüe totonaco - español.

Los alumnos proponen colorear, el docente tiene preparado material didáctico como es hojas revolución con diferentes ilustraciones de aves, los astros y cosas diversas y los niños colorean a su agrado.

Al concluir el coloreado los niños se retiran a sus casas y el docente realiza el aseo del salón.

La apreciación captada en el grupo se resume que:

1.- La transmisión cultural entre maestro - alumno toma en cuen-

ta el bilingüismo de los niños, español - totonaco.

- 2.- La formación del docente (normal superior) le permite adecuar con facilidad los contenidos del Plan y programa de Educación Preescolar Indígena 1981, relacionándolo con el entorno y las experiencias del alumno.
- 3.- La transmisión cultural en el espacio preescolar se realiza en la aplicación del Plan y Programa 1981, y de los acontecimientos de la comunidad.
- 4.- No existe una metodología clara para el uso del bilingüismo coordinado, es decir, el uso alternado de las dos lenguas - español - totonaco.
- 5.- La lecto escritura de la grafía "b" por los niños preescolares, el docente no lo tiene registrado en el Plan diario de clases, actividad que lo realiza basado en su experiencia.

Nota: en los Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI),-- de las comunidades de el Tajín y el Escolín, funciona la cooperativa para los preescolares, en la que se vende golosinas con el fin de tener ingresos económicos y de las ganancias que se van logrando, se utiliza para la compra de material didáctico.

c) Datos generales de los grupos preescolares en estudio.

COMUNIDAD	TAJIN		ESCOLIN		V. CARRANZA	TOTAL
NOMB. CEPI.	NICOLAS BRAVO		HEROES DE MEXICO		MA. MONTESSORI	
GRUPOS	" A "	" B "	" A "	" B "	" U "	5
ALUM. MATR.	27	27	25	24	22	125
ASISTENCIA	23	22	22	21	20	108
REPETIDORES	12	2	6	4	6	30
DISTANCIA M.	5 Km.	3 Km.	8 Km.	8 Km.	3Km.	
LO HACEN A:	pie y a caballo	pie	pie	pie	pie y en autobús.	
EDAD AÑOS	4 - 5	4 - 8	4 - 5	3 - 7	3 - 6	
MONOLINGUE TONACO	4	2	4	0	2	12
MONOLINGUE ESPAÑOL	3	5	17	5	18	48
BILINGUE	20	20	4	19	2	65
PREPARACION ACADEMICA	Nor. Sup. C. Soc.	Primaria	Nor. Sup. Español	Normal Básica	Bachillerato Pedagógico	
OBJ. A DES.	3.1.1	2.2.2	3.2.2	3.1.1	3.1.1	
SESION DE:	3 horas	3 horas	2:40'	2:40'	3:30'	
ESCRITURA	b - b -b	o - o -o	d-d-d-d	h-h-h	--- --	
No. CANTOS	9	4	5	12	7	
MATERIAL DIDACTICO	Material comercial, de la naturaleza, y reciclable, con la participación de docentes, alumnos y padres de familia					
FECHA DE VISITA:	Inicio: 21/11/90 Final: 12/02/91	Inicio: 22/11/90 Final: 21/03/91	Inicio: 27/11/90 Final: 23/03/91	Inicio: 28/11/90 Final: 28/03/91	Inicio: 23/11/90 Final: 16/04/91	75 días

CAPITULO VI: LA DINAMICA PREESCOLAR Y ALGUNAS SUGERENCIAS PEDAGOGICAS.

El niño preescolar es un ser humano total, tiene un desarrollo integral, toma elementos de su medio para desarrollarse internamente (autoconstrucción), que no es independiente del desarrollo de la personalidad social, lo que permite irse construyendo individual y socialmente.

a) Formación docente.

La formación docente es un proceso permanente que conlleva en su desarrollo amplios debates académicos y que ha dado lugar a replanteamientos de políticas y objetivos. En su connotación más amplia comprende toda actualización que se hace en forma institucionalizada o en forma autodidáctica, siguiendo los avances de las diferentes disciplinas del conocimiento para construir su propia creación de la realidad, de acuerdo al momento histórico en el que vive.

De los docentes de Educación Preescolar Indígena, comprendidos por este estudio, el 60% de ellos han recibido cursos de orientación para el manejo de la lengua totonaca en lecto - escritura y el restante afirma que no.

El 100% de los docentes indígenas del nivel, han recibido la capacitación sobre el manejo del Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena 1981, lo cual aplican.

En la aplicación de TEST psicológica, el 100% de los docentes opina que es recomendable la utilización de éstas, sin embargo, existen respuestas variadas en él; por ejemplo cuando se --

les pregunta ¿Porqué es necesario? Las respuestas que dieron fueron:

- D. estudios de primaria. Nunca lo he aplicado.
- D. estudios de bachillerato pedagógico. Para conocer el grado de madurez del niño.
- D. estudios de normal básica. Para conocer la capacidad del niño.
- D. estudios de normal superior (español). Para conocer la capacidad intelectual del niño.
- D. estudios de normal superior (C. Sociales). Para saber la capacidad intelectual y habilidades del niño.

Cuando se le pide al docente que mencione algún TEST, que haya aplicado al grupo a su cargo las respuestas destacan el uso preferente de uno de ellos.

- D. con prim... No contestó.
- D. con b. pedag... TEST ABC, L. Filho.
- D. con n. básica...No puedo especificar.
- D. con nor. superior...(Español). El de Filho.
- D. con nor. superior...(C. sociales)El de filho.

La concepción e importancia que tiene la formación académica para los docentes es compleja y puede apreciarse a continuación:

- D. con prim... Aprender cosas que no se, y desarrollaría mejor las clases.
- D. con b. pedag... Conocer diferentes teorías educativas, y pedagógicas que existen y de este modo me permitiría-

reflexionar sobre la práctica que realizo y enriquecer el aprendizaje de los niños.

- D. con nor. básica. No contestó.
- D. con nor. sup. (español). Permite actualizarse y facilita para ayudar al niño.
- D. con nor. sup. (c. sociales). El maestro trabaja mejor en el ámbito educativo.

Todos los docentes (100%), afirman conocer teorías del desarrollo del niño, sin embargo al indicarles que escriban algunas de ellas hubo sólo tres respuestas las de:

- D. con b. pedag...Piaget, Freud y Wallon.
- D. con nor. básica. Piaget.
- D. con nor. superior. Piaget.

Teniendo presente que la formación académica es la base para el buen desempeño de los docentes en la tarea educativa y que este debe comprender tanto la teoría como la práctica, las indagaciones al respecto señalan que el 80% de los docentes creen -- que la formación académica recibida refuerza su identidad étnica, mientras que el 20% restante afirma: que no lo hace.

"Identidad étnica, es considerada como status, y define las constelaciones permesibles de status, es decir, de personalidades sociales que puede asumir un individuo - con tal identidad"(Balandier, 1972:20).

"Identidad étnica, conjunto de rasgos etnográficos contemporáneos de un pueblo...constituye la expresión actual de la sedimentación diacrónica de la trayectoria de ese pueblo particular...La forma contemporánea que asuma la cultura y organización de una étnia es tan válida como cualquier otra existente en cualquier otro momento de su trayectoria histórica, siempre y cuando sus protagonistas se identifiquen con las mismas: esto es, las asuman como propias (Bartolomé, 1986:450).

En cuanto a capacitación, actualización y formación profesional, el 60% de los docentes conocen los lineamientos generales, los fundamentos y propósitos de la educación indígena y el 40% desconocen tales bases.

La concepción que prevalece sobre el papel del docente de un grupo preescolar, es la de que él es guía, asesor y coordinador de las actividades preescolares.

El 100% de los docentes desconocen algún método en especial para conducir u orientar el bilingüismo con los niños preescolares ya que la formación que han recibido es para la enseñanza de la lecto - escritura del totonaco; en cursos de formación profesional y de capacitación . Al respecto sugieren que es necesario realizar cursos de orientación y mesas redondas a nivel Zona Escolar y de Jefatura, para conjuntar esfuerzos en la búsqueda de alternativas concretas a los problemas del bilingüismo incipiente, al logro del bilingüismo coordinado y de esa forma, evitar la confusión de los docentes en la operatividad de los grupos, así como los conflictos lingüísticos.

Otro elemento importante, ausente en la formación de los docentes indígenas, según como lo indican, ha sido que el programa educativo que ellos han cursado sufre la carencia de orientaciones sobre el manejo de recursos didácticos, de modo que en forma específica, tanto en la formación profesional como en los cursos que han recibido existe una descontextualización con su práctica.

Prueba de la hipótesis. En la formación de los docentes bajo la institución de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, en Bachillerato Pedagógico y Normal Básica, el currículo contenía taller en lengua totona -

ca, como elemento básico de la identidad del docente indígena, a partir de su cultura propia, lo que ha reforzado la capacidad de decisión propia en la transmisión cultural con los niños al realizar en forma bilingüe su práctica docente, no así, el docente que tiene estudios de primaria y a pesar de ser bilingüe en totonaco y español, al estar frente a niños bilingües totonaco-español, realiza la transmisión cultural en español.

La formación de los docentes hace que la transmisión cultural que realizan sea diferente es decir, en la aplicación de pruebas de TEST psicológico se aprecia respuestas como:

- Docente con estudios de primaria. No lo he aplicado.
- Docentes con estudios de normal básica. El de filho, para conocer el grado de madurez del niño,

En la interrogación sobre el conocimiento de la teoría referida al desarrollo del niño, las respuestas varían como:

- Docente con estudios de primaria. No contestó.
- Docentes con bachillerato pedagógico y normalistas...Piaget.

Otro indicador que nos permite probar la hipótesis es la respuesta emitida en el conocimiento sobre los lineamientos generales, los fundamentos y propósitos de la educación indígena.

- Docente con estudios de primaria...No lo conozco.
- Docentes con bachillerato pedagógico y normalistas...Sí, se encuentra en Bases Generales de Educación Indígena. (Diario de campo, 1990, dic. 9).

El docente con estudios de primaria la capacitación que ha recibido del Plan y Programa 1981, lo ha interpretado que su de-

sarrollo debe realizarse en español, caso contrario, el programa recomienda que la transmisión cultural deber ser en lengua materna del niño sea ésta en totonaco o español.

El avance que tiene del programa como se indica en páginas anteriores es el 2.2.2, mientras los otros docentes en la misma semana de actividades desarrollan el 3.3, teniendo una diferencia de una unidad, que se desarrolla aproximadamente en un mes.

De manera que se afirma, que la formación del docente influye definitivamente en la transmisión cultural de los preescolares indígenas.

b) Uso de las lenguas totonaco - español.

Se da entender por el uso de una lengua la utilización que esta tiene en un contexto determinado, con ciertos fines, ya sea para la comunicación o para la instrucción. Tal cosa sólo es posible entre dos o más personas que poseen un mismo sistema de valores sociales, culturales y psíquicos, que los hace comunes para entenderse.

Las comunidades indígenas y los Centros de Educación Preescolar que funcionan en Papantla, Veracruz, se caracterizan por tener una lengua propia monolingües en totonaco, monolingües en español para la comunicación, o por ser bilingües (totonaco - español).

El 80% de los docentes afirma que la adquisición de una lengua es un proceso paulatino que debe alcanzar su propio grado de desarrollo, sin la irrupción de otro idioma, para consolidarse como medio eficaz de comunicación y como marco sólido para la --

conceptualización. El 20% restante respondió que no.

El 40% de los docentes considera que se puede imponer una segunda lengua a un niño en edad preescolar sin que se frene el desarrollo global del idioma materno y se limite el potencial creativo e intelectual del niño. El 60% restante opina lo contrario.

El 100% de los docentes encuestados coinciden en que la enseñanza oral del español en las comunidades indígenas o de una segunda lengua ajena al niño, debe introducirse cuando éste haya explorado todas las posibilidades de significación de su propio idioma tanto a nivel oral como en el nivel escrito; y, proponen que esto debe suceder entre los 3 años y los 9 años de edad del niño, atendiendo las características de cada infante de acuerdo al medio en el que se desenvuelve por la heterogeneidad lingüística en las comunidades indígenas.

De los docentes encuestados, el 80 % afirman que se comunican con sus alumnos en forma bilingüe, es decir, que la transmisión cultural la realizan en totonaco-español, sugerencia que presenta el Programa de Educación Preescolar Indígena 1981. Por su parte el docente con estudios de primaria, mencionó que el programa 1981, sugiere que su desarrollo debe ser en español. Al revisar el contenido como se ha descrito en páginas anteriores, el programa en este nivel plantea que la lengua materna del niño debe ser la base para la comunicación oral con su grupo étnico y a la vez, sugiere que se debe iniciar al educando en la adquisición de estructuras globales y significativas del español oral, basadas en las ideas, expresiones y conceptos que haya dominado en su lengua materna, como preparación para el aprendizaje metódico del español en la escuela primaria.

El total de los docentes afirma que los programas cívicos y sociales, cantos narraciones, juegos, los conducen en forma bilingüe (totonaco - español).

El 100% de los docentes mencionan que el idioma materno del niño es la base para la construcción de su conocimiento y los alumnos que están a cargo de ellos, los detectan si son monolingües o bilingües al dialogar con ellos y concretizan que en cada comunidad indígena los alumnos hablan el totonaco o el español y/o en forma bilingüe.

Por su parte, si bien los padres de familia opinan que los docentes realizan su práctica educativa en forma bilingüe y el 86% de ellos, afirman que cuando platican con el docente, él les responde en español y el 14% que el docente se dirige a ellos en totonaco.

El 53% de padres de familia manifestaron que en su hogar, para el proceso de socialización con sus hijos, se comunican en forma bilingüe con ellos, mientras que el 46.7% de padres de familia se comunica con sus hijos en el idioma español.

El 80% de los padres de familia manifestaron que les gusta que sus hijos se les instruya en forma bilingüe, el 13.4% en totonaco y el 6.6% prefiere en español.

Otra información recibida de parte de los padres de familia es la relativa a la actividad de los docentes reflejada en los niños, a través del idioma; es decir, aquella que tiene que ver con la forma como los niños expresan o manifiestan en su hogar los cantos, las poesías, los juegos, etc., todo aquello que los niños hacen en el Centro de Educación Preescolar, y lo reflejan en el hogar. En este sentido el 73% de los hijos de los entre-

vistados lo hacen en español, y el 27% de ellos manifiestan que lo hacen en forma bilingüe (totonaco - español).

Los padres de familia comentan que el CEPI, juega un papel importante en los procesos lingüísticos al interior de cada comunidad, debido a que en nuestros días se ve marcadamente como la lengua totonaca se va perdiendo, debido a varios procesos como - las escuelas primarias donde sólo se imparte clases en español, - así como por los procesos de urbanización que se están registrando en las comunidades y que conlleva a la introducción de varios servicios como la electrificación, comercios, instituciones sociales, como la iglesia, clínicas, tec., y principalmente los medios masivos de comunicación. De esta forma con los servicios que se prestan y los mensajes que se informan en lengua española, el niño desde temprana edad se ve sometido a la interacción con dichos elementos que contrastan con los de su cultura, por lo tanto el proceso de socialización se realiza entre los elementos culturales propios y ajenos al niño, y construye un proceso que amenaza la pérdida de su lengua étnica, si este no se refuerza en preescolar.

Prueba de la hipótesis. Las comunidades en estudio se caracterizan de ser bilingües en totonaco - español, de ahí que la transmisión cultural de la comunidad se realiza en forma bilingüe.

Los docentes que laboran en cada centro de educación preescolar son bilingües totonaco - español, y la transmisión cultural la realizan en forma bilingüe, atendiendo las características de los niños y de su bilingüismo. Tienen como base que una lengua debe alcanzar su propio grado de desarrollo para consolidarse como medio eficaz de comunicación, en una comunidad bilin-

güe no se impone una segunda lengua, se da continuidad ambas lenguas que coexisten por situaciones sociales y económicas, porque los niños son bilingües es necesario lograr el bilingüismo coordinado y en los casos específicos se hace necesario introducir una segunda lengua es decir, a una edad de los 3 a 9 años, teniendo siempre presente el desarrollo del niño.

Existe entre el alumno-docente, diálogos en forma bilingüe, captada desde la observación que se hizo en los diferentes grupos que se visitó, otro indicador son las respuestas de las encuestas dirigidas a los docentes en la que aseveran del uso del bilingüismo con sus alumnos y la opinión de los padres de que los docentes realizan la transmisión cultural con los niños en forma bilingüe, por lo que se afirma que en el nivel preescolar-indígena, la transmisión cultural está determinada por el uso de las lenguas totonaco -español.

c) Contenidos programáticos.

Para Glazman, el programa de estudios es la descripción específica de los contenidos de estudio, las actividades de enseñanza aprendizaje, la secuencia en que éstas se deberán ir realizando, los métodos de enseñanza y los recursos pedagógicos que se consideren eficientes para realizarlas, así como las formas de evaluación que se utilizarán para comprobar el aprendizaje de los alumnos (Glazman, 1987:42).

Los docentes del nivel preescolar indígena en la región totonaca operan el Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena 1981, lo consideran como un guía de lo que se enseña en el nivel y para elaborar material didáctico necesario. Para ellos en

tonces la transmisión cultural a los niños puede hacerse sin el programa y teniendo presente:

- Docente con estudios de primaria...No contesto.
- Docente con bachillerato pedagógico. El lenguaje del niño y su experiencia, proponiendo actividades tanto docente y alumno to mados de la realidad inmediata en la que se situa el niño.
- Docente con normal básica. Las condiciones del medio y necesidades del niño.
- Docente con normal superior (ciencias sociales), Las condiciones en que vive el alumno.
- Docente con normal superior (español). Platicando cosas de la vida cotidiana.

Cabe decir, que si bien, las propuestas mencionadas por los docentes, son relativos al nuevo Plan de estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena 1987 vigente, y que si bien los ma estros entrevistados los desconocen en la práctica está en vigor quizás no tan sistematizado, pero tampoco incoherente.

Por ejemplo, el 80% de los docentes, incluyen en su plan de clases contenidos tradicionales, valores, costumbres de la comunidad como contenido educativo.

El 100% de los docentes utilizan los materiales del medio - para complementar el proceso enseñanza aprendizaje, y el 80% de docentes no dejan tarea a los alumnos, el 20% si deja actividades a los niños para reforzar la escritura o descripción oral de dibujos y la evaluación la realizan mediante preguntas con relación a los temas tratados o la identificación, la clasificación de tamaños, formas, colores y acontecimientos.

El 60% de los docentes, enseñan letras del alfabeto y palabras comunes al niño como la escritura de su nombre, pronombres posesivos, demostrativos y sustantivos en frases cortas y el 40% no enseñan escritura a los niños (del alfabeto). Se aclara que quienes lo hacen obedece a que en un grupo siempre hay repetidores y que hay quienes desde los 3 años llegan al centro y cursan por tres años el preescolar, lo cual según indicaciones del programa no es satisfactorio a su desarrollo, así implicar familiarizándolos con la escritura - lectura formal que ellos iniciarán en el primer grado de la primaria. Por lo común, esto se realiza en los últimos meses del período escolar, tomando en cuenta el grado de madurez que van logrando los niños indígenas.

El 100% de los docentes del preescolar llevan a cabo la transmisión cultural en el aula y fuera de ella. Cuando esta se realiza fuera del salón, sea en la comunidad o fuera de ella, el 60% le denominan excursión porque se especifica lo que se quiere aprender en el recorrido, rompiendo la monotonía de las clases en el aula. El 40% restante le denomina excursión sólo cuando ésta se lleva a cabo para visitar algún lugar importante de la región. Pero todos confirmaron que si la realizan varias veces al año o período escolar.

De los docentes el 100% practican honores a la bandera los días lunes y expresan que conducen el programa en forma bilingüe.

En relación a los concursos escolares de Zona, el 80% de los docentes expresaron que para ellos, para modelado, pintura, y música se utilizaron materiales didácticos comerciales y el 20% restante indicó que además de usar materiales didácticos

comerciales, en caso muy particular, se propició el uso de recursos naturales propios del medio, teniendo como antecedente el uso de las mismas desde el espacio preescolar.

Respecto de los métodos de enseñanza en educación preescolar indígena utilizados en la aplicación del programa y que operan en la estructuración por objetivos, la respuesta de los docentes fueron las siguientes:

- Docente con estudios de primaria. No contestó.
- Docente con bachillerato pedagógico. Método natural el juego, porque para toda actividad el niño lo ve como un juego y el recurso del docente para propiciar actividades de aprendizaje y también es un método activo, porque en todo momento los alumnos participan en las múltiples actividades como seriar, pintar, correr, cantar, etc.
- Docente con estudios de normal básica. De lo conocido a lo desconocido, se debe partir de lo que el niño conoce.
- Docente con estudios de normal superior: en ciencias sociales. Método global, porque engloba todas las actividades.
- Docente con estudios de normal superior en español. De lo fácil a lo difícil, porque se debe partir de lo más simple a lo más complejo.

Por otra parte, de los padres de familia el 100% manifestaron que a sus hijos se les trata bien en el centro y que los docentes saben conducir a los pequeños; así mismo, el 80% expresaron que a sus hijos no se les encarga tarea, los cuadernos de los alumnos se quedan en el centro, y pasan en su momento oportuno para confirmar lo que sus hijos realizan en el centro preescolar. El 20% restante de padres expresó que a sus hijos sí-

se les encarga tarea, a petición de ellos, ya que les permite - ayudar a sus hijos hasta donde les sea posible. Todos menciona- ron que tienen conocimiento de que la labor de los docentes en- su comunidad no se limita a los cuatro paredes, sino que la la- bor educativa que han mostrado ha sido tanto dentro del aula y fuera de ella, es decir, en el centro preescolar y el espacio - de la comunidad.

Prueba de la hipótesis. Los docentes preescolares del me- dio indígena operan el Plan y Programa de Educación Preescolar- Indígena 1981, el material se utiliza como guía de actividades- de lo que se enseña a los niños, misma que se adecua a las ca- racterísticas del niño y a las condiciones del medio y del mo- mento histórico que el grupo social vive, los docentes en las - actividades, incluyen contenidos locales y regionales a partir- de los acontecimientos de la comunidad, aprovechando los recur- sos del medio y la evaluación la realizan según las sugerencias del programa y sobre todo de la vasta experiencia del propio -- docente.

Los métodos de aprendizaje que utilizan con los alumnos, - los docentes la retoman del programa 1981, bajo la estructura - ción por objetivos, unidades, y su consecución da cada una men- sualmente, es decir, en la transmisión cultural de los preesco- lares está determinada por los contenidos programáticos del --- Plan 1981.

En el siguiente cuadro se muestra el avance del programa:- el docente con estudios de primaria en la visita desarrolla el- objetivo 2.2.2, el docente con estudios de bachillerato pedagó- gico, 3.1.1, respectivamente los docentes con normal básica y -

normal superior en ciencias sociales y el docente con normal superior en español desarrolla el objetivo 3.2.2, en la gráfica - se muestra la diferencia que se da en el avance de las unidades es decir, del 2.2.2 al 3.2.2, siendo esta una unidad, misma que se desarrolla aproximadamente en un mes.

Gráfica: Desarrollo de las unidades del programa (1981), por los docentes preescolares del medio indígena. Noviembre de 1990.

UNIDAD	TAJIN	VENUSTIANO CARRANZA	ESCOLIN	TAJIN	ESCOLIN
8 7 6					
5 4		3.1.1	3.1.1	3.1.1	3.2.2
3					
2	2.2.2				
1					
	ESTUDIOS PRIM.	B. PEDAG.	N. BASICA.	N.SUP.	N. SUP.

d) Elementos culturales del medio.

Los elementos culturales en la expresión de Bonfil Batalla, son todos los componentes de una cultura que resulta necesario - poner en juego, todas y cada una de las acciones sociales: manter la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones.

Pueden distinguirse, al menos las siguientes clases de elementos culturales:

- a) Materiales, tanto los naturales como los que han sido transformados por el trabajo humano.
- b) De organización, que son las relaciones sociales sistematizadas a través de las cuales se realiza la participación; se incluyen la magnitud y las condiciones demográficas;
- c) De conocimiento, es decir, las experiencias asimiladas y sistematizadas y las capacidades creativas;
- d) Simbólicos, códicos de comunicación y representación, signos y símbolos;
- e) Emotivos: sentimientos, valores y motivaciones compartidos; la subjetividad como recurso.

"Los elementos culturales son fenómenos históricos, que - cambian a lo largo del tiempo: producto natural, por --- ejemplo, pueden convertirse en elemento cultural si la - sociedad encuentra cualquier forma de emplearlo para el logro de un propósito social. No hay elementos cultura - les en abstracto. (Bonfil, 1983:250).

En relación al vestido, los docentes del preescolar, el 80% de ellos consideran que no es indispensable el uniforme escolar - en los niños y el 20% restante sostuvieron que si es necesario -



Danza los negritos integrado por alumnos preescolares.

el uniforme escolar en los niños indígenas.

Sobre los valores culturales, los eventos socio-culturales que realizan los docentes indígenas, el 60% de ellos manifestó que en ellos se hacen presentes los valores culturales de la comunidad, y cobran expresión en el ornato, la indumentaria de los alumnos, la presencia de danzas (negritos, guaguas, voladores, moros, santiagueros), mientras que el 40% restante afirman que no se hacen presente los valores propios de la comunidad.

El 100% de docentes manifestaron que la aportación de ideas e intereses de los alumnos por medio del diálogo refleja su experiencia y conocimiento del niño y estas deben incorporarse en las actividades preescolares para el logro de los objetivos propuestos del programa y teniendo presente las características del medio y la lengua materna del niño.

El Centro de Educación Preescolar, la familia, la comunidad, son instituciones que están en constante proceso interactivo y - cada una de ellas contribuye a la formación del niño. Al respecto, el 80% de docentes dice visitar las instituciones de la comunidad con fines educativos, sea para consultar, afirmar conocimientos o para resolver problemas sobre impuntualidad, ausentismo de alumnos, problemas de conducta, o para darle más confianza al niño. En este sentido, los padres de familia, reconocieron - que los docentes realizan actividades extraescolares y con el -- fin de familiarizarse con los problemas de la comunidad, mismas - que en ocasiones se convierten en temas de aprendizaje; no así - el 20% restante que afirma que no hace las visitas domiciliarias salvo en las inscripciones y preinscripciones.

Por lo que toca a las manifestaciones culturales predominantes de la comunidad se señala que estos elementos no son ajenos a las instituciones educativas. En este sentido el 80% de docentes preescolares expresan que en las fiestas de la comunidad los niños de los CEPI, (en esos días baja considerablemente el porcentaje de asistencia), piden al docente del grupo que los lleve a la fiesta, principalmente a aquellas que se realizan con la aportación con toda la comunidad, y que ellos optan en participar -- con los niños en la algarabía de los adultos, en forma organizada, con el fin de conversar con los padres de familia, e intercambiar experiencias con otros niños, familiares de los pequeños que asisten al centro u otros, además dicen con ello se recupera la experiencia grata del momento para fines educativos y para la reflexión, análisis y crítica del acontecimiento a nivel grupal. El 20% de docentes no dió respuesta al respecto.

Al interrogárseles sobre si ¿Se puede trabajar un programa educativo sin la interferencia de los elementos culturales de -

la comunidad? El 80% de docentes dijo que si se puede, pero que para ello es necesario considerar la participación del alumno, - sus intereses y las características propias de su personalidad, - así mismo que hacerlo reclama la modificación de algunas actividades del programa educativo, complementándolo con lo que sucede en la comunidad, considerando la lengua y los diferentes acontecimientos de la localidad. El 20% de docentes confirmó con una respuesta afirmativa que considera que lo más importante de todo es la consecución del programa durante el período lectivo.

Para el 100% de docentes encuestados no se puede operar el programa educativo en el orden que se señalan las unidades, dada a las condiciones del medio y de los factores socio-culturales.

La opinión del 100% de padres de familia, concuerda en que los materiales que piden los docentes son de origen comercial y natural; como son: cuaderno, lápiz, tijera, crayola, papel (revolución, crepe, fantasía, china, lustre, fosforescente), corcholata, resistol y saca punta, también semillas de maíz, frijol, de plantas silvestres, hojas de plantas, flores naturales, totomoxtle, palitos, piedras, frutas, bainas de arboles, flautas de carrizo, barro, botellas, cartulina, y plastilina.

El 80% de padres de familia expresaron que a sus hijos se les pide uniforme escolar y el 20 % restante no.

El 47% de padres de familia expresaron que los docentes buscan la participación de ellos en el centro educativo o de la comunidad para fortalecer la educación de sus hijos, con apoyos de cuentos, cantos, música, historias. Y el 53% de padres de familia manifestaron que no se han acercado al centro porque no se les ha invitado.

El 60% de los padres de familia sostuvieron que los docentes hacen visitas domiciliarias y el 40% restante dijeron que no.

El 100% de padres de familia mencionaron que la comunidad participa en los eventos socio-culturales que el CEPI, programa, ya sea, bailando, cantando, presentando productos artesanales, vendiendo antojitos a beneficio del centro.

El 100% de padres de familia opinaron que observando los programas socio-culturales y escuchando los comentarios a los mismos, por las personas de la comunidad, llegan a la conclusión de que las actitudes de las personas con relación a las danzas regionales y de danzas modernas, ambas son valoradas como necesarias para la comunidad; primero, porque las personas adultas valorizan más las danzas regionales y la juventud la danza moderna pero ambas se combinan en el espacio escolar y son reflejo de la propia vida que lleva la comunidad.

El 100% de padres de familia expresaron que sus hijos asisten al centro preescolar y el niño en el hogar participan en las actividades productivas; cumplen funciones como de tupidores o mensajeros, van a los mandados, participan en el canteado del tabique, doblar su ropa, barrer, tirar basura, lavar trastes, leñar, recoger maíz, cosechar chile, frijol, espantar pájaros, y/o acompañar a sus padres a hacer las labores correspondientes.

El 100% de padres de familia mencionaron que les agrada los trabajos que realizan sus hijos en el centro preescolar, porque los niños en sus casas cantan, dibujan, recortan, pegan, moldean, narran, ponen en práctica algunas medidas de higiene, practican el saludo y realizan actividades que fascinan a la familia,

sobre todo que les agradan aquellos cambios que sus hijos van - mostrando en sus actitudes y en la conducta.

Prueba de la Hipótesis. La participación de los padres de familia en el CEPI, con conocimientos de ornato, cuentos, medicina tradicional, tocar instrumentos, (musicales), enseñanza de actividades artesanales, y la acción misma en el que los alumnos - preescolares, docente y padres de familia forman grupos de danzas, desarrollan la cultura propia a partir de decisiones del grupo, para fortalecer los valores propios de la comunidad, (Diario de campo: enero de 1991). Los niños hacen modelado de barro imitan los artesanos de la comunidad, de esta manera dan continuidad los elementos culturales del medio, en donde se ponen en juego los conocimientos y experiencias (alumno - docente - comunidad).

Por otra parte, los acontecimientos de la comunidad tratados en las aulas o fuera de ella como contenidos educativos, complementan la adecuación del programa, y sobre la lengua totonaca que se usa como lengua de instrucción junto al español, permiten la transmisión cultural, elementos básicos que confirman la hipótesis: al decir que: en la transmisión cultural de los preescolares está determinada por los elementos culturales del medio.

e) Prueba de la hipótesis:

Hipótesis: La transmisión cultural en el nivel de educación preescolar indígena, está determinada por la formación docente, por el uso de las lenguas totonaco - español, por los contenidos del plan y programa y por la utilización de los elementos culturales del medio.

Desglose de la hipótesis general.

H-1 La transmisión cultural en el nivel de educación preescolar indígena, esta determinada por la formación docente.

- Hipótesis, que se cumple dado a que los docentes que estudiaron en la institución de la DGCM PYM., recibieron taller de lengua totonaca, y lo valora, al hacer presente en su práctica. No así otros docentes que no cuentan con la formación académica necesaria, no valoran los elementos culturales de su grupo étnico, la misma situación se presenta en el conocimiento de algunos elementos psicopedagógicos, lineamientos generales, los fundamentos y propósitos de la educación indígena y en la interpretación del programa que operan así mismo como en el avance del programa, mientras que unos desarrollan la unidad II del programa, otros van en la unidad III, que dista un mes de actividades a desarrollar, de modo que se prueba que la formación del docente si influye en la transmisión cultural de los preescolares indígenas.

H-2 La transmisión cultural en el nivel de educación preescolar indígena, está determinada por el uso de las lenguas totonaco o español.

- Hipótesis que se cumple, ya que tanto la observación realizada, la respuesta en los cuestionarios dirigido a los docentes y a los padres de familia, convergen en una sola aseveración que los docentes usan el totonaco y español para hacer la transmisión cultural en el espacio de los preescolares, así como en los cantos bilingües y del himno nacional, y sobre todo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

H-3 La transmisión cultural en el nivel de educación preescolar indígena, está determinada por los contenidos del plan y -- programa.

Hipótesis que se cumple; ya que los docentes se guían del - programa de educación preescolar indígena 1981, para reali- zar la transmisión cultural, el avance que llevan durante la visita corresponde a las unidades 2.2.2, 3.1.1 y 3.2.2 si - guiendo la programación por objetivos.

H-4 La transmisión cultural en el nivel de educación preescolar indígena, esta determinada por los elementos culturales del medio.

- Hipótesis que se cumple, los elementos culturales del me- dio se matizan en la transmisión cultural, porque se ex - presan en cuentos, danzas, ornato, música, medicina tradi- cional, artesanías, modelado con barro y los acontecimien- tos que se dan en la comunidad que se retoman como conte- nido educativo que complementan el programa, de modo que- si se prueba la hipótesis señalado.

La hipótesis general si se prueba, porque las variables --- de la hipótesis general 1, 2, 3, y 4 (particulares) fueron proba- das como ha sido en este caso.

La prueba de la hipótesis fue posible tomando como base la- síntesis de la información registrado de los datos generales de- los grupos visitado, así como del análisis descriptivo general y del análisis dinámico que abrió el camino para probar la hipóte- sis.

f) Análisis cualitativo de los datos presentados.

El nombre de 2 de las comunidades en donde se ubican los centros de educación preescolar indígena (CEPI); es de origen totonaco (Tajín - Trueno), (Escolín - árbol de hoja pequeña, - también se refiere al toque de la flauta), y una comunidad -- lleva el nombre de un personaje ilustre de México.

Los CEPI(s), llevan el nombre de hombres distinguidos de México y de un pedagogo importante en el nivel preescolar.

La creación de los CEPI (s): data de 1972 a 1988. Al inicio este servicio funciona en casas particulares o en anexos de escuelas primarias. Los gestores de los mismos han sido - los docentes bilingües y no bilingües. La construcción de - las aulas CAPFCE, sea de 1 a 3 aulas, dependió de la pobla -- ción de niños en edad preescolar en la comunidad.

En cada comunidad laboran 1 o 2 docentes según los gru - pos de niños que haya. Los grupos se componen de 22 a 27 a - lumnos niños y niñas, y de ellos unos son repetidores y otros de nuevo ingreso y su edad varía de los 3 a los 8 años.

Esta situación se explica por dos razones contundentes: 1) La de los docentes que no son del subsistema de educación indígena, rechazan a los niños de edad escolar que no hayan - cursado el preescolar. 2) Algunos de los niños que ingresan al preescolar lo hacen a temprana edad, pues los padres los man - dan para que se socialicen mejor y rindan mejores frutos en - el primer grado. (Diario de campo, marzo de 1991).

La heterogeneidad de edad y capacidad de los educandos, au

nadas a la distancia que recorren constituye para el docente un reto: lograr la armonía del grupo y establecer aprendizajes significativos, baja la condición del niño por agotamiento físico, las diferencias individuales y el ausentismo.

Por lo regular los CEPI, son atendidos por docentes de sexo femenino y los responsables inmediatos de las actividades del CEPI son madres de familia. Esto significa que el calor materno del hogar continua reforzándose en el CEPI, con la presencia constante de la madre y del docente femenino, es decir, la mujer (madre y docente) son quienes dirigen el proceso de socialización y la transmisión cultural del pequeño hasta los 6 años.

Los docentes y padres de familia comparten la condición de ser casados, condición que permite a los docentes señalar: "Trata a los niños preescolares como quieres que traten a tus hijos cuando vayan a la escuela", por lo demás el docente cumple doble función: como padre de familia y como docente responsable de otros niños.

Los docentes y los padres de familia como protagonistas en la formación de niños, son ambos originarios del medio rural, por lo que tienen una visión particular de interpretar los hechos locales, aunque el docente por su formación y su convivencia con el medio urbano tiende a enjuiciar los hechos en forma más compleja, según sean los acontecimientos de la comunidad.

Las actividades que realizan los docentes y padres de familia son distintas, el primero atiende a niños y el segundo enfrenta las adversidades para lograr el sustento familiar, venden su fuerza de trabajo y complementa su ingreso elaborando productos artesanales para el mercado local.

El idioma que dominan los docentes y padres de familia, salvo una excepción, corresponden a las lenguas que se hablan en la región, es decir, el totonaco y el español, mientras que los docentes son bilingües los padres de familia son monolingües en totonaco o español y una población mayoritaria son bilingües funcionales, hecho que se refleja en los niños que asisten a los CEPI.

En el caso, excepción, un docente bilingüe español-nahuatl, realiza una práctica que se subsume en la inducción del español, lo cual es comprensible si se toma en cuenta que esta fuera del contexto cultural y grupo étnico nahua.

En general, los padres de los docentes y los padres (papás) de los padres de familia hablan totonaco-español, si bien en este grupo se presenta el mismo caso que en el anterior; son monolingües en una o la otra lengua.

Debido a los años que llevan funcionando los Centros preescolares en las comunidades, algunos padres de los niños que asisten a ellos han egresado de tales instituciones, hecho que contribuye a su disposición por participar con mayor interés en los trabajos que se llevan a cabo.

Los estudios que han realizado los docentes y los padres de familia tienen diferencia, pues la preparación media de los docentes es la Normal Básica y la de los padres de familia corresponde al nivel primaria.

Es necesario patentizar que si bien para los docentes es de vital importancia la profesionalización para la tarea encomendada, el hecho de tener 13 años en el servicio aunado a la forma -

ción que poseen, pese a que la modernización educativa exige la profesionalización del magisterio a nivel licenciatura, algunos prefieren que esta oportunidad la gocen sus hijos, mientras que otros la han hecho suya y asisten para ello a la unidad UPN, 303 de la ciudad de Poza Rica.

Los docentes que no tienen formación profesional (docente - con estudios de primaria), basa la transmisión cultural en su experiencia; es decir, experiencia obtenida de la situación social del aula, adaptada a su criterio a las necesidades del niño y -- del medio, además de recurrir a las orientaciones y sugerencias de docentes que laboran en su centro de trabajo.

En el caso de la formación del docente indígena, el curriculo recupera mínimamente elementos de la cultura propia, como es la lecto-escritura de la lengua materna (totonaco), a ello se debe que en el uso y manejo del programa que operan, tenga poco -- efecto en la continuidad y la transmisión cultural y lingüística, pues se lleva a cabo de acuerdo a su decisión.

Se ha detectado que en la trayectoria profesional del maestro indígena preescolar se incluyen contenidos sobre el uso de - TEST psicológico y que existen docentes que han aplicado el Test ABC de L. Filho, para conocer el grado de madurez de los niños.

Como es sabido, los Test, sirven para presentar un diagnós- tico general del niño sobre su posible aprendizaje, dado que --- existen varios test, los datos que suministran cada uno de ellos difieren en que funciones tiene fallas un niño y en cuales necesita, por tanto, ejercitación para estimular su desarrollo. Además los TEST ABC de Laurencio Filho, son de exclusiva utilidad para los maestros de primer grado y tienen por objeto verificar la

madurez necesaria para el aprendizaje de la lecto-escritura. Por lo mismo, solo es aplicable a los niños del preescolar al término del curso. Por otra parte, es necesario aclarar que no existe test psicológico para niños indígenas de tal edad, porque no toman en cuenta que en su desarrollo intervienen una serie de -- factores físicos, sociales, culturales y lingüísticos que un --- test común no contiene.

Entre los docentes, reviste importancia la formación académica y es considerada como necesaria para mejorar el proceso en señanza aprendizaje de los niños.

El currículo de la DGCMFYM, para la formación profesional de los docentes, incluye predominantemente la teoría del desarrollo del niño de Piaget, ya que la excepción la constituye un docente que cubre a Freud y Wallon.

Los programas que han cursado los egresados de la DGCMFYM, - el bachillerato pedagógico y la normal básica, consideran que la formación recibida refuerza su identidad; en base a que en esta institución en los últimos semestres incluía un taller de lengua totonaca (1988).

Cabe señalar que las instituciones encargadas de la formación de los docentes indígenas, como es la Dirección General de Educación Indígena, así como la propia DGCMFYM, no han implementado acciones para el conocimiento de los lineamientos generales, los propósitos y fundamentos de la educación indígena. Estas deficiencias se muestran también en las instituciones que forman a los docentes, como son las escuelas de normal superior, de donde egresaron algunos docentes. De los docentes que conocen los lineamientos, fundamentos y propósitos de la educación indígena ha sido por interés propio, Es obvio afirmar entonces que no exis

te vinculación entre la teoría y práctica, es decir, lo que aprende el estudiante docente no hay correspondencia con su quehacer docente.

En el pensamiento de los docentes se tiene claro que su función es la de ser guía, asesor y coordinador de las actividades preescolares. Sin embargo el papel que desempeñan con los preescolares, descrito con anterioridad, se cumple dependiendo de las características de cada grupo.

Otro de las carencias que ha tenido la formación de los docentes ha sido la relativa a orientaciones metodológicas para la enseñanza del totonaco, campo pedagógico diferente al de la lecto-escritura. Al respecto, los docentes proponen que es necesario organizar mesas redondas a nivel Zona y regional, para plantear estrategias adecuadas para la enseñanza oral del totonaco; así como para intercambiar experiencias sobre el manejo de los materiales didácticos, con los recursos propios del medio, aspecto que en la profesionalización no se contempla.

Con respecto al uso de las lenguas, los grupos preescolares totonacos comprenden tres categorías de niños, aquellos que tienen bajo índice de monolingüismo en totonaco, los que tienen un poco más alto el español, y el restante son bilingües.

Para los docentes, la adquisición de una lengua es un proceso paulatino que se da en el niño y en su opinión este debe alcanzar su propio grado de desarrollo sin la irrupción de otro idioma, para que pueda consolidarse como medio eficaz de comunicación y como marco sólido para la conceptualización y simbolización, es decir, para ellos la transmisión cultural debe partir del ámbito de la cultura propia del niño, que es su lengua mater-

na. Los docentes también están consientes de que no se debe imponer al niño una segunda lengua en edad preescolar, porque se frena el desarrollo global del idioma materno y en consecuencia se limita el potencial creativo e intelectual del niño.

Los mismos señalan que una segunda lengua puede introducirse entre los 3 a 9 años de edad del niño, dependiendo de sus cacterísticas, es decir, cuando ésta haya explorado todas las posibilidades de significación de su propio idioma, oral y es - crito.

En la información recabada tanto los docentes como los padres afirman que los docentes se comunican con sus alumnos en totonaco y español; sin embargo, en la observación realizada se detectó que la comunicación en totonaco en los grupos, se emplea no como medio de instrucción sino como instrumento de apoyo - para aclarar dudas, corregir acciones, en cierta forma corres - ponde a las declaraciones manifiestas por los docentes de que - carecen de una metodología adecuada para la enseñanza en forma - bilingüe.

El programa del preescolar que operan los docentes, seña - la que el medio de instrucción es la lengua materna. Más si --- bien, los docentes consideran como lengua materna el totonaco, - cuando este corresponde al grupo étnico, no es así para los mo - nolingües en español, dado que su lengua materna es el español.

Esta duplicidad de las lenguas ha llevado a una práctica - en la que el español es dominante como medio de instrucción, -- por diversos motivos, principalmente por el bilingüismo de los - niños, y dada que los docentes viven en el medio urbano, están - más en contacto en español como lengua de comunicación en forma

permanente, y con los medios masivos de la comunicación, el -- transporte y las instituciones, van desplazando su propio idioma y le dan más valor a la segunda lengua. Este hecho, lo constatan los padres de familia al decir, que el docente cuando se comunica con ellos en su hogar, en la calle o en el CEPI, lo hace en español, o sea no respeta la lengua de comunicación de la comunidad, del grupo étnico a la que pertenece y gracias a la cual es docente del Subsistema de Educación Indígena, negando con ello la calidad de sujeto a los niños en la instrucción.

La opinión de los padres en cuanto a como quieren que se instruya a sus hijos, es la de que esta debe ser en forma bilingüe, ya que ellos en su hogar así lo hacen.

Los docentes conducen otras actividades cívico-sociales en forma bilingüe. Y, para conocer la lengua que hablan los niños dialogan con ellos y les escuchan. En base a ello, concluyen que en las comunidades en que prestan sus servicios existe el monolingüismo en totonaco, en español y el bilingüismo.

Por su parte, los padres de familia expresan que los cantos y juegos que sus hijos aprenden en el CEPI, son cantos y juegos en español, y que los externan en español en sus casas, a excepción de algún canto que aprenden en totonaco.

La actividad desarrollada en el terreno lingüístico por los docentes bilingües, connota al bilingüismo sustitutivo o reemplazante, a pesar de que el docente es bilingüe y originario de una comunidad rural. Así, el haber aprendido el español desde su formación y el vivir en la ciudad, hace que utilice dicho idioma en todas las situaciones comunicativas en la que interactúa con otros bilingües de la comunidad y con los propios-

niños, a quienes por ello está induciendo al bilingüismo persistente, porque los niños que no dominan el español, cuando terminen el preescolar, habrán aprendido por lo menos gran parte del español.

Dado que las comunidades presentan tanto población adultomonolingüe en totonaco, así como en español y un sector de población bilingüe, así como entre los niños es necesario promover el bilingüismo coordinado o continuado, es decir, el proceso de la transmisión cultural, el proceso de endoculturación -- del niño, mediante el uso de las dos lenguas. En otros términos, para que el docente no fortalezca la lengua ajena al niño, debe conocer en sí las características lingüísticas del grupo a su cargo y hacer la planeación según se presente cada caso.

La transmisión cultural en el medio indígena en el nivel preescolar indígena se lleva a cabo con la guía del Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena 1981, misma que los docentes operan como guía de actividades, sin llegar a la reproducción de la misma, porque hay que considerar el lenguaje del niño, la experiencia que posee, su entorno y necesidades.

En el Plan Diario de Clases, los docentes incluyen las tradiciones, los valores y las costumbres de la comunidad como contenido educativo, para complementar el Plan y Programa 1981.

Los materiales didácticos que utilizan los docentes son de dos tipos, los que son propios del medio y los comerciales, materiales que proporcionan los padres de familia con la participación de los docentes.

Los docentes no dejan tarea a los niños y los cuadernos --

que utilizan los pequeños se quedan en el CEPI. Los docentes -
tratan bien a los niños y les dan libertad, acción que significa
elegir una cosa rechazando otras posibilidades y que supone un -
conocimiento de lo más conveniente.

La evaluación, la realizan con preguntas referidas al tema,
sea al final de la clase o al día siguiente.

En la transmisión cultural que llevan a cabo los docentes -
se enseña las grafías del alfabeto castellano y frases cortas, -
al niño, debido a que en el medio indígena los niños por lo regu
lar cursan en preescolar de 2 a 3 años. Así, la lecto-escritura
del alfabeto prepara al niño antes de llegar a la primaria, aun-
que el programa no lo marca así, la adecuación se hace por el in
terés de los niños.

Los padres confirman que la labor de los docentes trascien-
de más allá de los cuatro muros del aula, y lo hace porque apren
der es un acto de conocimiento de la realidad concreta, esto es-
de la situación real vivida, no deriva de una imposición o memo-
rización, sino el nivel crítico del conocimiento al que se llega
por el proceso de comprensión reflexiva y crítica. Esto se apli
ca también a las actividades preescolares que se realizan fuera-
del muro o contorno preescolar, pues cuando se realizan, se fija
el objetivo de la observación, visita o recorrido, repitiendo --
cuantas veces sea necesario el objeto de conocimiento para lo --
grar el objetivo.

La operación del programa 1981, en los docentes preescola -
res queda ilustrada por la práctica que realizan; el docente con
estudios de primaria, en el recorrido efectuado durante la inves-
tigación desarrolla el objetivo 2.2.2, mientras que los demás do

centes con estudios de normal superior desarrollan el objetivo - 3.2.2, comparando el avance de ambos objetivos, dista de una unidad de aprendizaje que se desarrolla en la práctica aproximada - mente en un mes.

Por otra parte, esto se debe, como lo señalan los docentes, a que los objetivos del programa no siguen el orden de las actividades marcadas, ya que lo importante es alcanzar el objetivo - propuesto con la participación de los niños, junto con el maes - tro y combinando los intereses de los niños, incluyendo canto y - narraciones de modo que el docente va guiando las actividades pa - ra alcanzar el objetivo, coordinando las actividades para lograr aprendizaje significativo.

Otro hecho importante muestra que la labor de los docentes - se diferencia porque aplican diferentes procesos metodológicos, - como sucede en el desarrollo del objetivo específico 3.1.1 . En este caso, la observación señala que cada uno logra resultados - de los objetivos según su criterio y experiencia, el aprendizaje se alcanza con la influencia de su formación.

Existen otros elementos que el programa no especifica pero - que en la práctica educativa llevan a cabo los docentes, como es tocar la campaña para formarse, revisar el aseo, pasar lista, de - sarrillar la escritura presilábica y alfabética.

Los honores a la bandera se realiza los días lunes y, a pe - sar de que son conducidos por los docentes en forma bilingüe, -- (totonaco - español), son expresión de la cultura impuesta, pues se rinde honores a los símbolos cívicos y a los héroes de la pa - tria, para inculcar al niño desde temprana edad ese sentimiento, de lealtad a la nación (elementos culturales ajenos al niño).

En los concursos escolares de aprovechamiento de los preescolares como los de; modelado, pintura, dibujo, y música, a nivel Zona Escolar, se ha utilizado material didáctico comercial; a pesar de ello el Consejo Técnico de Zona no ha hecho proposiciones a concursos en los que se utilice el material propio del medio. De ello se deriva que no existe mucho interés en la valoración de los elementos culturales propios de las comunidades tonacas.

La estructura metodológica del programa 1981 es por objetivos, los docentes lo complementan con el método natural (el juego); parten de lo conocido a lo desconocido, se apoyan en el método global e inducen el pensamiento del niño de lo fácil a lo difícil.

En cuanto a los elementos culturales del medio y su influencia en la transmisión cultural, pese a que los docentes afirman que no es indispensable el uniforme de los preescolares, los padres, los padres de familia dicen que a sus hijos se les pide uniforme escolar. La apreciación realizada el día de la visita se observó que algunos niños llevan uniforme.

En los eventos socio-culturales, los valores de la comunidad se manifiestan en la indumentaria, en las danzas, en el ornato y el uso de la lengua materna. Estos elementos de la cultura propia, en juego con los elementos de la cultura ajena (cantos y juegos en español, materiales, honores a la bandera,), sitúan al docente como mediatizador entre la cultura propia y entre los niños y adultos.

La experiencia del niño se incorpora en el proceso enseñanza - aprendizaje, complementa las actividades del programa, como

sucede en el diálogo que establecen docente-alumno, ya que en él docente busca palabras que se relacione con el lenguaje del niño y al hacerlo cuida de no caer en el lenguaje vulgar e infantilista.

La participación de los padres de familia en los CEPI, responde a la invitación que hacen los docentes, y se concreta en su presencia en el aula, para contar la historia de la comunidad, narrar cuentos, enseñar alguna danza, tocar algún instrumento o la elaboración de algunos productos artesanales, actividades que están presentes en el programa educativo, pero que permiten reforzar la vinculación CEPI-Comunidad. En este mismo sentido, los padres, docentes y alumnos, visitan las instituciones de la comunidad con fines educativos, de consulta, afirmación o reconocimiento y para tratar problemas de ausentismo, higiene, de servicio o los relativos a la conducta de los pequeños; actividades que se llevan a cabo cuando los niños no quieren estar en el aula o cuando llevan demasiado tiempo con alguna actividad y se aburren.

La relación CEPI-Comunidad se fortalece también porque los padres de familia no sólo participan como espectadores en los eventos socioculturales que organiza el CEPI, sino que, a veces lo hacen bailando, cantando, tocando o vendiendo alguna golosina a beneficio del centro.

La relación que existe entre la gente de la comunidad y los niños se hace también presente en el hecho de que en las fiestas de la comunidad baja la asistencia a clases, y en el centro los niños que asisten a él, piden al docente que los lleve a ella, lo cual él hace en forma organizada, asistiendo a ella como espectadores y aprovechando la misma para recuperar temas a anali-

zar en clases.

En las comunidades no gozan del mismo prestigio los valores artísticos, la población adulta valoriza la danza regional y no así la población joven se inclina a la danza moderna.

Los docentes concluyen que los elementos culturales de las comunidades son determinantes para modificar y adecuar el programa que operan, considerando la personalidad del niño, sus necesidades e intereses, así como el lenguaje que domina. A ello se debe que los docentes no siempre apliquen las unidades en el orden que aparecen en el programa o con la profundidad requerida, pues procuran que las actividades se vayan relacionando con el medio socio-cultural, mostrándose con ello que para el docente de preescolar, lo importante en la transmisión cultural, es alcanzar un nivel de conciencia de esa realidad en la que se encuentran inmersos alumno-docente, a fin de actuar sobre ella y procurando la transformación social.

Los padres dicen que sus hijos en edad preescolar participan en las diversas actividades económicas de la familia y que estas incluyen el pequeño comercio, elaboración de productos artesanales, cuidado de animales, actividades culturales, participación en danza y en actividades agrícolas. En base a lo anterior se puede decir que la transmisión cultural que se practica en el seno familiar, contribuye a la endoculturación del niño y a crear el tipo de personas capaz de asumir los imperativos de la cultura en que participará como adulto.

g) Conclusiones.

Para lograr conocer como se realiza la transmisión cultural en el nivel preescolar indígena en el medio totonaca, fué necesario indagar la dinámica de los diferentes sistemas de educación preescolar, así como analizar la estructura de los programas educativos aplicados en el Subsistema de Educación Indígena: el programa de la castellanización, el plan y programa 1981, el plan de estudios y programa 1987, y el manual para el maestro de educación preescolar indígena. Lo anterior permitió adquirir una visión general del proceso histórico de la transmisión cultural, reconocer los cambios cualitativos que se han dado en los mismos y las formas en que los maestros en base a su formación, el uso de la lengua materna y del español, así como del programa y los elementos culturales del medio influye en tal proceso.

Para conocer la naturaleza y dinámica del proceso de la transmisión cultural se recurrió a la teoría del control cultural, que permite diferenciar en el ámbito cultural, la cultura propia y la cultura ajena. Los estudios sociolingüísticos permitieron reconocer las prácticas lingüísticas que desarrollan los docentes y las actitudes de los niños, mismos que corresponde al monolingüismo sustitutivo o reemplazante, así como el bilingüismo persistente.

Para el análisis e interpretación de la transmisión cultural en el nivel preescolar se partió de variables específicas, mismas que se sometieron a prueba a partir de la observación hecha en los grupos, la respuesta de los docentes y de los padres de familia, a los cuestionarios que se les aplicaron, de ello se concluye que:

Los nombres de las comunidades y la toponimia corresponden a la lengua materna de la región y en español, así los Centros - Preescolares se caracterizan con el nombre de personajes ilustres como héroes o pedagógos.

Los Centros Preescolares en Papantla, funcionan desde 1972, gestionados por docentes bilingües y no bilingües y en general las aulas los ha construido el CAPFCE., en la última década.

En cada Centro Preescolar hay de una a dos aulas y cada docente atiende un promedio de 20 alumnos, niños con diferentes -- grado de madurez y desarrollo, y específicamente la edad de algunos niños de 3 a 8 años obedece al rechazo que estos tienen en otras escuelas primarias no bilingües y al interés de los padres que mandan a sus hijos a temprana edad.

Los niños preescolares recorren enormes distancias y son -- atendidos por docentes femeninos casados, originarios de comunidades indígenas que llevan en el servicio hasta 13 años y que radican en la ciudad de Papantla y excepción de un docente que vive en una comunidad rural.

El idioma materno de los docentes, excepto en un caso, es -- el totonaco y su segunda lengua el español. Así a excepción del docente hablante de nahuatl-español, que labora fuera de su grupo étnico, todos los demás refuerzan la identidad étnica y lingüística del educando, es decir, propicia la continuidad cultural. De los niños algunos son monolingües y otros son bilingües, dependiendo de las características de cada comunidad (totonaco -- español).

Algunos padres son egresados de los CEPI, y apoyan el fun-

cionamiento y organización de la misma, tienen estudios que corresponden al nivel primaria, y con su participación fortalecen el proceso de transmisión cultural y la endoculturación de los niños.

La formación académica de los docentes es variable y comprende desde quienes tienen estudios de primaria hasta aquellos que poseen la normal superior. La actitud que tienen en cuanto a la profesionalización es óptima y consideran que esta contribuye a mejorar la enseñanza, es decir, a fortalecer el proceso-enseñanza-aprendizaje de los infantes.

La Dirección General de Educación Indígena ha capacitado a los docentes bilingües para operar el Plan y Programa de Educación ^{Preescolar} Indígena 1981 a través de cursos a cargo de la Supervisión-Escolar No. 581.

El docente con estudios de primaria basa la transmisión cultural en la experiencia personal y el programa. Los otros docentes gracias a su formación adaptan el programa de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, y de los acontecimientos de la comunidad.

La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del magisterio, institución formadora de docentes bilingües, primero en normal básica y después en bachillerato pedagógico, operó un plan de estudios que incluyó la enseñanza de lengua adicional (totonaco) y su lecto-escritura, en dos semestres. Los docentes que egresaron con ese plan aseguran que este ha reforzado la identidad étnica; además el currículo contiene el área de psicología dentro de lo cual se comprenden contenidos sobre el desarrollo del niño, de modo que al preguntar a los

docentes sobre los TEST que han aplicado para conocer el grado de madurez del niño respondieron que sirven del TEST ABC de Laurence Filho.

La instancia regional de la DGEI, no ha implementado cursos de capacitación o actualización a los docentes en el conocimiento de los documentos normativos de la educación indígena, es decir, la DGEI, no se ha coordinado con la DGCOMPYM, actualmente sería la (UPN), para el conocimiento de tales documentos en los programas de profesionalización de los docentes bilingües. Por lo mismo se hace necesario proponer a la Universidad Pedagógica-Nacional, institución formadora de docentes bilingües en el nivel de licenciatura, estas deficiencias para fortalecer al Sub-sistema de la Educación Indígena.

Además de las deficiencias que se han señalado en la formación de los docentes, señalan los docentes preescolares, se citan otras tales como, la carencia de una metodología para la enseñanza oral de la lengua materna totonaca, área distinta a la de la lecto-escritura. La formación, a pesar de que llevaron didáctica en el área de pedagogía, no atendió el uso de materiales didáctico de la región.

Para subsanar estas deficiencias los docentes proponen organizar mesas de trabajo a nivel zona, región y talleres en los que se planteen estrategias metodológicas para la enseñanza oral del totonaco y el uso de materiales de la región como recursos didácticos.

Los docentes tienen claro que la función que realizan con los niños es el ser guía, asesor y coordinador de las actividades preescolares.

En los docentes prevalece el uso de la lengua materna (totonaco), como lengua de instrucción y opinan que la enseñanza de una segunda lengua al niño se debe introducir a los 6 años de edad, para no limitar su potencial creativo.

En la transmisión cultural que se lleva a cabo en el CEPI, el uso del español ha sido dominante por los docentes bilingües. Lo mismo sucede en la comunicación con los hablantes de la comunidad. En este caso practican el bilingüismo sustitutivo o reemplazante y con los alumnos el bilingüismo persistente. Es decir, realizan la transmisión cultural en lengua extraña o ajeno al grupo étnico y mínimamente refuerzan los valores propios, la lengua totonaca.

Los contenidos educativos que se dan en la transmisión cultural, fuera y dentro del preescolar, corresponden al Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena 1981, complementados con los acontecimientos de la comunidad y la experiencia del niño y reforzados con el uso de materiales didácticos naturales del medio y comerciales.

El docente femenino se dirige al niño con ternura, afecto, cariño y dulzura y lo evalúa mediante preguntas en cada sesión al término de las clases y de los trabajos que el niño elabora.

El programa 1981, se ha complementado con la experiencia de los docentes, es decir, en este nivel se enseña a los niños el alfabeto castellano, pensando en que el alumno ingresará a la primaria, no tenga dificultades. La asimilación del alfabeto se da en forma de juego.

La aplicación del programa, por los docentes varía en función de su formación desde aquellos que llevan desarrollando ---

dos unidades y otros tres unidades tan solo en tres meses, la -- primera corresponde a docente con estudios de primaria y la se - gunda a los docentes con estudios de más alto académico.

Los docentes realizan actos cívicos los días lunes. En --- ellos se canta el himno nacional en español y totonaco, elemen - tos culturales que se ubican al ámbito de la cultura ajeno y pro - pio al grupo étnico totonaco.

Los métodos que utilizan los docentes en la transmisión cul - tural son: el método natural "el juego" y el método global, por - medio del diálogo.

Los padres de familia participan en la transmisión cultural de su hijos en los CEPI, por invitación de los docentes y su par - ticipación se concreta en la transmisión de los conocimientos de sus tradiciones, lengua, cosmovisión, costumbres, etc., realimen - tando con ello el programa 1981 y cuando el CEPI organiza even - tos socio-culturales lo hacen cantando, bailando u observando. - Se aprecia también que los jóvenes valoran más los bailes moder - nos y que la población adulta, es decir, los papás de los niños - aprecian más las danzas de la región y música tradicional.

Los acontecimientos de la comunidad, son compartidos por -- los niños y maestros del preescolar y convertidos en temas educa - tivos. Para los docentes lo fundamental es que el niño interpre - te su realidad y que actúe sobre ella para transformarla.

Finalmente, podemos decir que los niños preescolares indíge - nas están inmersos en dos procesos de transmisión cultural; por - un lado, la que reciben en su hogar y por otra la del centro edu - cativo, espacios en que se desarrolla una cultura propia, basada en la lengua y en los elementos de la cultura de la comunidad -

en la que participan los padres de familia en ese proceso de --
transmisión cultural; y por otro lado existe un desarrollo de la
cultura impuesta, que cobra expresión en la realización de los -
hombres a la bandera, el himno nacional y el uso de materiales -
industriales.

- SUGERENCIAS:

En la formación docente implica que los maestros bilingües-
totonacos deben alcanzar la profesionalización y actualización -
en forma permanente, como realizar estudios mínimos de Licencia-
tura para mejorar la calidad de la educación como lo plantea el
Programa para la Modernización Educativa (1989 - 1994) y la UPN,
sea institución formadora de docentes indígenas a partir de su -
contexto socio-cultural que los caracteriza como grupo étnico di
ferente a la sociedad nacional.

Para evitar la discontinuidad cultural desde el nivel de la
educación preescolar, los contenidos deben ser compatibles de -
acuerdo a los estímulos culturales del medio (comunidad - escue-
la) y comunicados o transmitidos en su propia lengua.

Es recomendable que el docente en el CEPI, base de su trabajo
en el conocimiento inicial de la realidad inmediata de los ni
ños, de su cultura y posteriormente, aborde realidades más ampli
as. Entendiendo que los niños no sólo son diferentes, sino que
participan en una cultura determinada, y que son sujetos con an-
tecedentes culturales y sociales, que deben tener continuidad en
el CEPI para fomentar su arraigo a lo que le es propio.

En lo que corresponde a la DGEI, Jefatura de Zonas de Super

visión, es atender las prioridades de la cultura propia del grupo totonaco, lo que conlleva el construir una metodología de la oralidad totonaca actividad que debe realizarse con la participación de los propios docentes preescolares, que responda al desarrollo lingüístico de acuerdo al desarrollo de los niños, mismo que puede llevarse a cabo mediante mesas de trabajo por zona escolar y a nivel regional e inclusive-interregional (Costa y Sierra), el trabajo a construir deberá responder a la oralidad totonaca en contextos monolingües (tononaco - español) y de contextos bilingües, totonaco y español.

Urge elaborar textos gráficos (libro-folleto) con representaciones significativos de los elementos de la cultura totonaca, en la que constituya como material para el alumno y sea una guía que permita al niño indígena desarrollar la oralidad de su lengua en base a la representación gráfica que se le ofrezca; sobre la historia, la filosofía de la vida, la cosmovisión, las costumbres, las tradiciones, la medicina tradicional y el conjunto de valores propios de su grupo étnico, por medio de la lengua totonaca, elementos significativos para que el niño reconozca su pasado, presente y la proyección del futuro como totonaco que vive en un país plurilingüe y pluricultural dentro de una sociedad -- clasista.

El niño al abordar los conocimientos, es necesario que la construcción de la misma se base mediante proyectos de actividades que involucra la participación de niños, docentes y padres de familia, es decir, que las actividades de la transmisión cultural no se desprenda de un programa (por objetivos), sino que el niño espese sus intereses y necesidades (preguntas - problemas), de acuerdo a su desarrollo, lo que implica que el docente debe abandonar la clase expositiva, para pasar a ser un verdade-

ro guía, orientador de las propuestas de las actividades de los alumnos, sea en equipos o en grupo o en forma individual. Los proyectos no serán como un programa anual, mucho menos mensual o semanal, sino debe tener una estructura variable en cuanto a su duración y complejidad. El proyecto es conveniente desarrollarla en etapas como es: la elección del tema, la planeación general de las actividades, el desarrollo y la autoevaluación de los resultados. Las actividades del proyecto no se deberá marcar en unidades como la forma tradicional de estructurar los contenidos educativos, sino deben ser abiertas, cuanto sea posible, además es necesario trabajarlas en equipo, y es recomendable que el aula se divida en áreas de trabajo o rincones donde puedan trabajar los equipos, con diferentes actividades, las áreas pueden ser de biblioteca, de naturaleza, de dramatización, y de gráfico plástico y equiparlas con material suficiente que facilite actividades creadoras al niño, en construir sus conocimientos en forma sistematizada de acuerdo a sus intereses personales y a la vez el espacio exterior del aula tenga varios equipos de juegos como: cocina, arenero, columpios, lavadoras, hortalizas, jardín y huertas, El botiquín debe ubicarse en un lugar adecuado del salón. Las diferentes actividades que se pudiera realizar por los niños a partir de aprendizajes significativos se puede agruparlas y conocerlas como bloque de actividades como de sensibilidad y expresión artística, de naturaleza, de psicomotricidad, de matemáticas, y, juegos y actividades sobre lengua oral: escritura y lectura. (cfr. SEP-PEP, 1992).

B I B L I O G R A F I A .

- AFANASIEV, V. G. Fundamentos de los conocimientos filosóficos. - 2a. ed., México, el caballito, 1980.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzálo. El proceso de aculturación en México. - 2a. ed., México, UIA Comunidad, Instituto de Ciencias Sociales, 1970.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzálo. Obra polémica. México, SEP-INAH, 1975.
- AGUIRRE BELTRAN, Gonzálo. Teoría y práctica de la educación indígena. México, SEP - Setentas, 1973.
- BALANDIER, George. El concepto de situación colonial, ediciones mimeográficas del Comité de Lucha de la ENAH, época III, -- abril de 1972, No. 29-30 pp.
- BERTELY BUSQUET, María. "Costumbres estereotipadas en la historia de la educación preescolar en México: un reto a la calidad y descentralización educativa" en Cero en conducta. No. 11/12 marzo-junio, México, 1988.
- BONFIL BATALLA, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Revista Papeles de la Casa Chata, México, año 2, No. 3, 1987.
- CARNOY, Martín. Enfoques marxistas de la educación. 2a. ed., México, CEE, 1989.
- CARNOY, Martín. "La educación como imperialismo cultural" en: Política educativa en México I. México, UPN, 1986.

- CASTILLO CEBRIAN, Cristina, et. al: Educación preescolar métodos, técnicas y organización. 3a. ed. España, Ediciones CEAC / Perú, 164 / Barcelona, 1980.
- CISNEROS PAZ, Erasmo. El proceso de transmisión cultural y la educación formal en las comunidades indígenas mexicanas: un estudio en la antropología de la educación. México, Tesis maestría en ciencias sociales. ENAH, 1977.
- COLOMBRES, Adolfo. "El proceso aculturativo como compulsión colonial" en: América Indígena. Vol. XXXVI, No. 1, Enero-marzo, 1976.
- CORONADO, Gabriela. El bilingüismo y su problemática. Cuadernos de la Casa Chata, No. 10, Centro de Investigaciones Superiores del INAH, México, 1978.
- CORONADO, Gabriela. Persistencia lingüística y transformación social. Bilingüismo en la Mixteca Alta. Cuadernos de la Casa Chata, No. 152. CIESAS, México, 1987.
- DIAZ BARRIGA, Angel. Didáctica y currículum. 8a. ed. México, - Nuevo Mar, 1989.
- DIAZ POLANCO, Héctor, et, al: Indigenismo, modernización y marginalidad una revisión crítica. 4a. ed., México, Juan-Pablos Editor, 1987.
- ENCICLOPEDIA. Los municipios de México. México, 1988.

GARCIA MANZANO, Emilio, et. al: Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar. España, CEAC, 1980.

GATTI LUIS, María y Victoria Chenaut. La costa totonaca: Cuestiones regionales II. Cuadernos de la Casa Chata No. 168. México, CIESAS, 1987.

GLASMAN, Raquel y María de Ibarrola. Planes de estudios propuestas institucionales y realidad curricular. México, -- Nueva Imagen, 1987.

GONZALEZ CASANOVA, Pablo. La democracia en México. México, -- Era, 1965.

GONZALEZ CASANOVA, Pablo. "Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo" en AMERICA LATINA. 6, No. 3, 1963.

GUTIERREZ PANTOJA, Gabriel. Metodología de las ciencias sociales - I; colección textos universitarios en ciencias sociales. México, ARLA, 1984.

HERNANDEZ H., Natalio y Franco Gabriel Hernández. "La ANPIBAC y su política de participación" en Primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural. Oaxtepec, Morelos, junio - 13 - 16 de 1979.

JORDA HERNANDEZ, Jani. El movimiento indio y la política indigenista 1968 - 1983. Trabajo de la maestría en la UPN, México, 1989, mimeo.

KELLE, Vladislau y Kovalón M.. Ensayo sobre la teoría marxista de la sociedad. Moscú, Editorial Progreso, 1977.

LIBANEO, José Carlos. "Tendencias pedagógicas en la práctica - escolar" en Lecturas entorno al debate de la didáctica y la formación de profesores. Antología: México, ENEP- ARAGON, No. 38, julio, 1988.

LLINAZ ALVAREZ, Edgar. "Revolución, Educación y Mexicanidad", - en Política educativa en México I. Antología, México, UPN, 1986.

MACIEL JARA, Myriam Eugenia. "Las necesidades y la formación de los docentes. Plan de Estudios 1984" en Revista Pedagogía. México, UPN, octubre - diciembre, vol. 5, No. 16, - 1988.

MARTINEZ Z., Jorge. "Desarrollo curricular ante la pluralidad cultural: El proceso de desarrollo curricular para la educación primaria indígena 1983 - 1987" en Colección Documentos de Investigación. Educación y Culturas Populares. México, SEP-UPN, 1989.

MARTINEZ Z. Jorge. Informe sobre el desarrollo curricular 1982 -1988. México, SEP - DGEI, 1990.

MASFERRERK, Elio. "El movimiento indigenista y la educación indígena" (1940 - 1980). En Educación, Etnias y Descolonización en América Latina. Vol. 2, UNESCO III, México, - 1983.

MEDINA GONZALEZ, Xóchitl. "Un viaje a la dimensión esencial". En Cuadernos nexos. No. 9, abril, México, 1989.

MUÑIZ, María Luisa. "Educación y expresión en el niño preescolar". En Educación Preescolar. Métodos, técnicas y organización. 3a. ed. España, CEAC, 1980.

PALERM, Angel. Modos de producción y formación socioeconómica. México, GERNICA, 1986.

PARDINAS, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. México, Siglo XXI, 1982.

PEREZ ALARCON, Jorge, et.al: Nezahualpilli educación preescolar comunitaria. México, CEE, 1986.

POZAS, Ricardo y H. de Pozas. Los indios en las clases sociales en México. 15a. ed., México, Siglo XXI, 1987.

PNECRD. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984 - 1988.

PUIGROS, Adriana. "Imperialismo y educación en América Latina". En Política educativa en México I. Antología. 3a. ed., México, UPN, 1986.

REDFIELD, Robert. El mundo primitivo y sus transformaciones. 3a. ed., México, FCE, 1976.

RODAO YUBERO, Florencio, et.al: "Principales sistemas de educación preescolar" en Educación Preescolar. Método, técnicas y organización. 3a. ed., España, CEAC, 1980.

ROJAS SORIANO, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. 4a. ed., México, Plaza y Valdés, 1989.

ROS ROMERO, María Consuelo. Bilingüismo y Educación, un estudio en Michoacán. México, INI, 1981.

SEP-DGCMPLYM. Lingüística II. Fasc. II 2o. curso, unidades VII, VIII y IX. México, 1979.

SEP-DGEI. Manual para el maestro de educación preescolar indígena, México, 1987.

SEP-DGEI. Plan de estudios y programa de educación preescolar-indígena. México, 1987.

SEP-DGEI. Plan y Programa de educación preescolar indígena, México, 1981.

SEP-DGEI. Prontuario de estadística educativa indígena, 1990.

SEP-DGEP. Estudios y proyectos, educación preescolar. México, 1986.

SEP-DGEP. Programa de educación preescolar libro 1. Planificación General del Programa. Cuadernos / SEP. México, 1981.

SEP-PEP. Programa de educación preescolar. Programa Emergente de Actualización del Maestro y de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos. México, DGEP, 1992.

SEFCHOVICH, Sara. "Contra la ficción dominante". En cuadernos de nexos. No. 9 abril, México, 1989.

SINGLETON, John. "Implicaciones de la educación considerada como transmisión cultural", tr. Erasmo Cisneros. En revista Pedagogía. México, UPN, octubre - diciembre vol. 5, - No. 16, 1988.

SOLANA, Fernando, et. al: Historia de la educación pública en México. México, SEP - FCE, 1982.

STAVENHAGEN, Rodolfo. "La sociedad plural en América Latina" - en Diálogos No. 5. México, 1974.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría Marxista de la Educación. México, - Grijalbo, 1986.

VAZQUEZ DE KNAUTH, Josefina. "Nacionalismo y Educación en México" en Política educativa en México I. Antología, México - co, UPN, 1986.

VEGA R., Amado. Diario Oficial de la Federación. Organo del - Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. - Tomo CDLX, No. 19, 1992.

A P E N D I C E

1.- Plano del municio de Papantla.

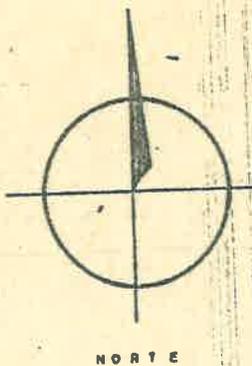
2.- Mapa de la región totonaca del estado de Veracruz.

3.- Cuadro referencial.

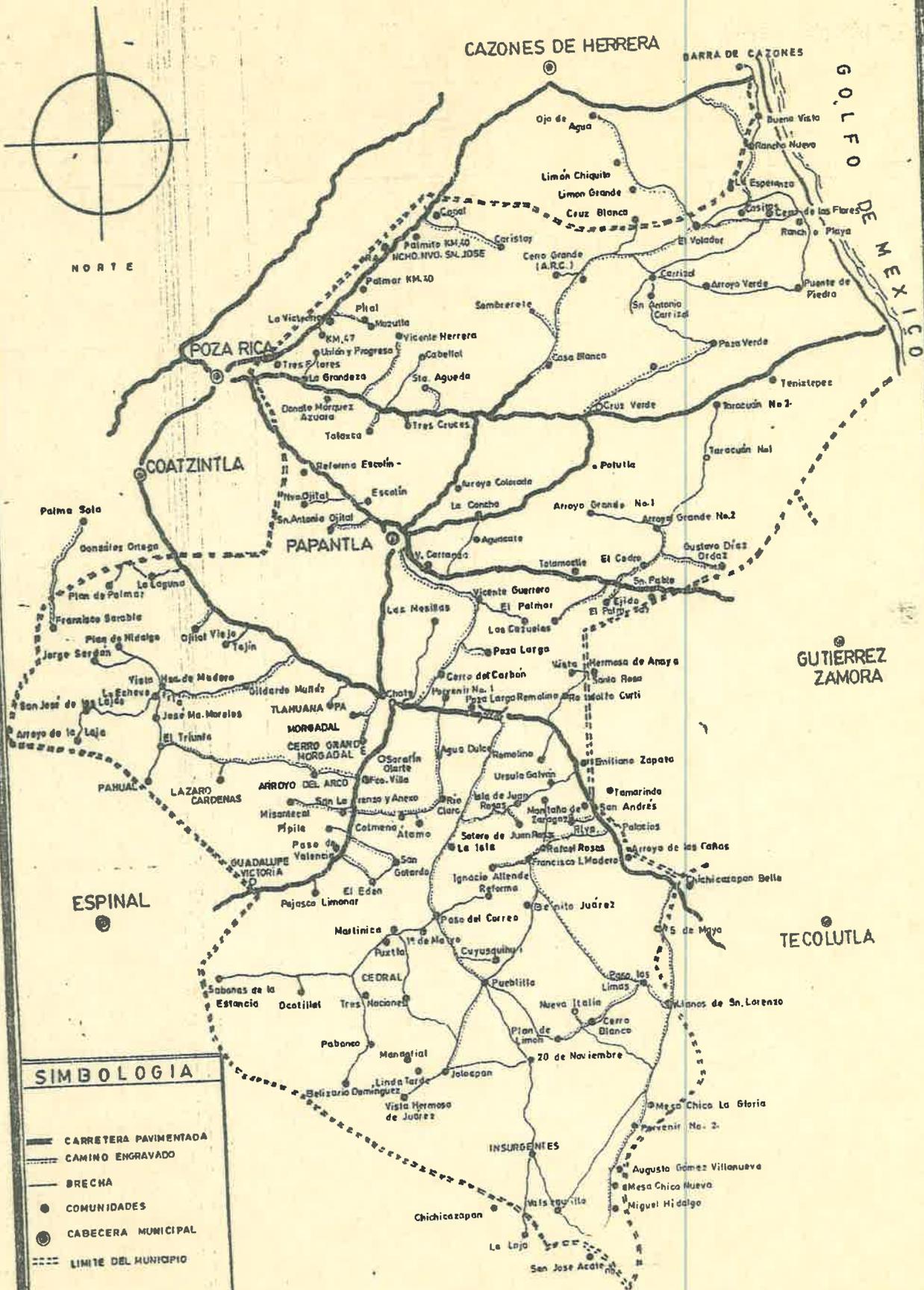
- Características de los centros.
- Perfil de los docentes.
- Formación docente.
- Uso de las lenguas totonaco-español.
- Contenidos programáticos.
- Elementos culturales del medio.

PLANO DEL MUNICIPIO DE PAPANTLA, VER.

SIN ESCALA

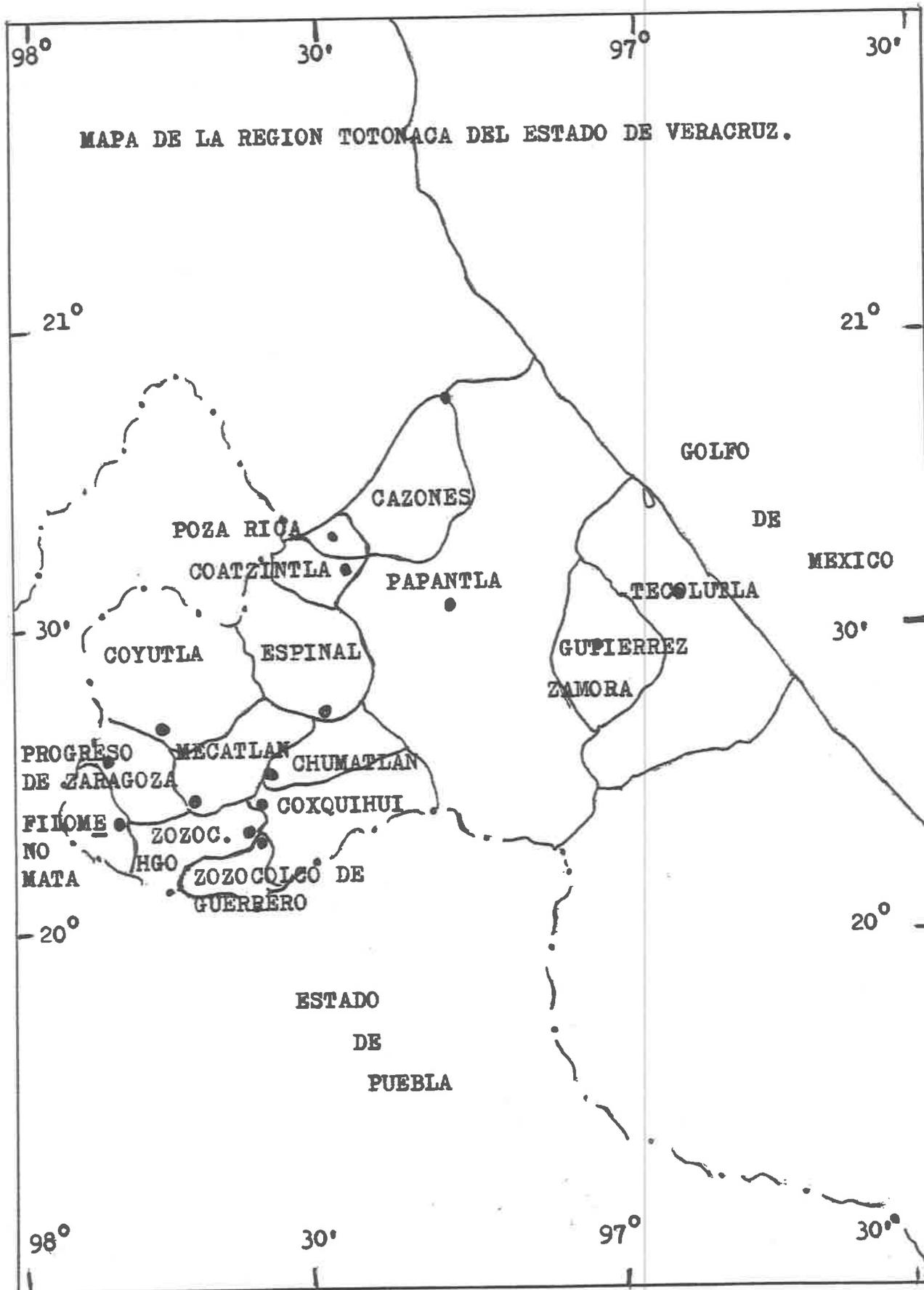


NORTE



SIMBOLOGIA

- CARRETERA PAVIMENTADA
- CAMINO ENGRAVADO
- BRECHA
- COMUNIDADES
- CABECERA MUNICIPAL
- LIMITE DEL MUNICIPIO



(3)

CUADRO REFERENCIAL

INDICADORES	CENTROS DE EDUC. PREESC. INDIG.
1.- CARACTERISTICAS DE LOS CENTROS.	
COMUNIDADES:	- Tajín, Escolín y V. Carranza.
a) NOMBRE CEPI:	- "Nicolás Bravo" 30DCC0231C.
CLAVE:	- "Héroes de México" 30DCC0802B.
	- "María Montessori" 30DCC0930X.
GRUPOS:	- A -B 27 + 27 = 54 total
b) NUMERO DE	- A -B 25 + 24 = 49
ALUMNOS:	- U 22 = 22 125
c) No. DE DOCENTES:	- 2 2 1 5
d) CONSTRUCCION:	- Todos CAPFCE.
e) MOBILIARIO:	- Todos equipó CAPFCE. Sillitas y mesitas.
2.- PERFIL DE LOS DOCENTES.	
a) EDAD:	- De 27 a 33 años, promedio 30 años.
b) SEXO:	- 4 Femenino. - 1 Masculino.
c) ESTADO CIVIL:	- 4 Casado. - 1 Soltero.
d) LUGAR DE NACIMIENTO:	- Todos medio rural.
e) VIVE EN:	- 4 Medio urbano. - 1 Medio rural.
f) IDIOMA (S) QUE HABLA:	- 4 Español - Totonaco. - 1 Español - Nahuatl.

INDICADORES.	CENTROS DE EDUC. PREESC. INDIG.
g) ESTUDIOS REALIZADOS:	<ul style="list-style-type: none"> - Primaria. - Bachillerato Pedagógico. DGCMPYM. - Nor. Básica (DGCMPYM). - Nor. Superior en español (Madero) - Nor. Superior (C.S.) Madero.
h) AÑOS DE SERVICIO:	<ul style="list-style-type: none"> - De 11 a 15 años, promedio 13 años.
i) IDIOMAS QUE HABLAN SUS PADRES:	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Español-totonaco. - 1 Español-Nahuatl.

3.- FORMACION DOCENTE.

a) RECIBIO CURSOS EN LECTO- ESCRITURA DEL TOTONACO:	<ul style="list-style-type: none"> - 3 dijeron que si. - 2 dijeron que no.
b) RECIBIO CURSOS DEL PROGRA MA QUE OPERA:	<ul style="list-style-type: none"> - Todos dijeron que si.
c) APLICA TEST PSICOLOGICA: PARA: CUALES:	<ul style="list-style-type: none"> - Todos dijeron que si. - 1 Conocer madurez del niño. - 3 Conocer la capacidad y habili- dad. - 1 No contestó - 3 El de L. Filho. - 2 No contestaron.

INDICADORES	CENTROS DE EDUC. PREESC. INDIG.
d) IMPORTANCIA DE LA <u>FOR</u> MACION ACADEMICA:	<ul style="list-style-type: none"> - Prim. mejorar mis clases. - Bach. Pedag. Enriquecer PEA, de los niños. - Nor. Bás. No contestó. - N.S. (Esp.) facilitar el P.E. - N.S. (C.S.) mejorar el trabajo.
e) DESARROLLO DEL NIÑO: CUALES:	<ul style="list-style-type: none"> - Todos dijeron que si. - B.P. Piaget, Freud y Wallon. - N.S. Español y con C.S. contestaron Piaget. - 2 No contestaron.
f) LA FORMACION ACADEMICA RECIBIDA REFUERZA SU <u>IDEN</u> TIDAD ETNICA:	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Dijeron que si. - 1 Dijo que no.
g) CONOCE LOS LINEAMIENTOS GENERALES, FUNDAMENTOS Y PROPOSITOS DE LA EDUCA- CION INDIGENA:	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Dijeron que si. - 2 Dijeron que no.
h) EL DOCENTE ES GUIA, ASESOR Y COORDINADOR EN EL PEA.	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Dijeron que si. - 1 Dijo que no.
i) CONOCE METODOS PARA LA INTRUCCION DE LA LENGUA MATERNA: QUE PROPONE:	<ul style="list-style-type: none"> - Todos dijeron que no. - Mesas redondas a nivel Zona y región, con docentes preescola<u>res</u>.

INDICADORES	CENTROS DE EDUC. PREESC. INDIG.
-------------	---------------------------------

LA FORMACION RECIBIDA CON- j) TEMPLEA EL MANEJO DE MATE- RIALES DIDACTICOS:	- Todos dijeron que no.
---	-------------------------

4.- USO DE LAS LENGUAS TONAC-ESPAÑOL.

LENGUA: PROCESO PAULATINO QUE DEBE ALCANZAR SU PRO- PIO GRADO DE DESARROLLO SIN LA ERUPCION DE OTRO IDIOMA:	- 4 Dijeron que si. - 1 Dijo que no. (prim).
SE PUEDE IMPONER UNA SEGUN DA LENGUA SIN CERCENAR EL POTENCIAL CREATIVO DEL NIÑO:	- 2 Dijeron que si. - 3 Dijeron que no.
SE DEBE INTRODUCIR UNA c) 2a. LENGUA AL NIÑO CUANDO ESTE DOMINE ORAL Y ESCRI- TO SU PROPIO IDIOMA:	- Todos dijeron que sí.
EDAD EN QUE SE PUEDE ENSE ÑAR AL NIÑO UNA 2a.LENGUA:	- De 3 a 9 años, promedio de edad 6 años.
e) IDIOMA USUAL EN LA COMUNI- CION CA CON SUS ALUMNOS:	- En Totonaco - español.
f) IDIOMA DE INTRUCCION QUE SEÑALA EL PROGRAMA.	- 4 Lengua materna y español. - 1 En español (prim.).

INDICADORES	CENTROS DE EDUC. PREESC. INDIG.
g) CONDUCCION DE LOS PROGRA MAS CIVICO - SOCIAL, CAN TOS, POESIAS Y JUEGOS.	- Todos lo hacen en totonaco y español.
h) LOS NIÑOS MONOLINGUES O BILINGUES SE DETECTAN:	- Todos, dialogando y escuchando al niño.
i) LENGUA QUE HABLAN LOS NIÑOS Y PERSONAS DE LA COMUNIDAD:	- Totonaco. - Español y - Totonaco y español.

5.- CONTENIDOS PROGRAMATICOS.

a) PROGRAMA QUE OPERA:	- Todos: Plan y programa de educa ción preescolar indígena 1981.
b) PROGRAMA: GUIA DE LAS AC TIVIDADES Y PARA ELABO RAR MATERIAL DIDACTICO:	- Todos dijeron que sí.
c) NO SE PUEDE REPRODUCIR UN PROGRAMA PORQUE:	- Prim. No contestó. - B. Ped. Influye el lenguaje y - experiencia del niño. - N. Bás. Influye el medio y las- necesidades del niño. - N.Sup. Influye el medio. - N. Sup. Influye el entorno del niño.
d) EN SU PLANDE CLASES IN CLUYE:TRADICIONES, VALO RES Y COSTUMBRES DE LA COMUNIDAD:	- 4 Dijeron que sí. - 1 Dijo no. (prim.).

INDICADORES	CENTROS DE EDUC. PREESC. INDIG.
UTILIZA LOS RECURSOS DEL e) MEDIO COMO MATERIAL DIDACTICO:	- Todos dijeron que sí.
f) DEJA TAREA A LOS NIÑOS:	- 4 Dijeron que no. - 1 Dijo que sí.
g) EVALUA PREGUNTANDO A LOS NIÑOS DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS DIARIAMENTE:	- Todos dijeron que sí.
h) ENSEÑA LETRAS DEL ALFABETO CASTELLANO Y PALABRAS COMUNES:	- 3 Dijeron que sí. - 2 Dijeron que no.
i) LA TRANSMISION CULTURAL CON LOS NIÑOS LO REALIZAN DENTRO Y FUERA DEL AULA:	- Todos dijeron que sí.
j) REALIZAS EXCURSIONES CON SUS ALUMNOS:	- Todos dijeron que sí.
k) REALIZAS HONORES A LA BANDERA LOS DIAS LUNES:	- Todos dijeron que sí.
l) EN LOS CONCURSOS ESCOLARES SE UTILIZA RECURSOS DIDACTICOS DEL MEDIO Y COMERCIALES.	- 4 Dijeron comerciales. - 1 Del medio y comercial.

INDICADORES	CENTROS DE EDUC. PREESC. INDIG.
-------------	---------------------------------

11) METODO DE ENSEÑANZA QUE UTILIZA:	<ul style="list-style-type: none"> - Prim. No contestó. - B. Pedagógico, método natural-el juego y método activo. - N. Básica, De lo conocido a lo desconocido. - N. Sup. (Esp.) De lo fácil a lo Difícil. - N. Sup. (C. S.) Método global.
--------------------------------------	--

6.- ELEMENTOS CULTURALES DEL MEDIO.

a) LOS NIÑOS DEBEN USAR UNIFORME:	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Dijeron que no. - 1 Dijo que sí.
b) EN LOS EVENTOS SOCIOCULTURALES LOS VALORES DE LA COMUNIDAD SE MANIFIESTAN EN LA INDUMENTARIA, DANZAS Y ORNATO:	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Dijeron que sí. - 2 Dijeron que no.
c) LAS EXPERIENCIAS DEL NIÑO SE INCORPORAN EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL GRUPO:	<ul style="list-style-type: none"> - Todos dijeron que sí.
d) EL DOCENTE Y LOS ALUMNOS VISITAN A LAS INSTITUCIONES DE LA COMUNIDAD CON FINES EDUCATIVOS: CUALES:	<ul style="list-style-type: none"> - 4 Dijeron que sí. - 1 Dijo que no. - DE consulta, de afirmación de conocimientos y problemas.

INDICADORES	CENTROS DE EDUC. PREESC. INDIG.
<p>EN LAS FIESTAS DE LA CO e) MUNIDAD LA ASISTENCIA DE LOS NIÑOS:</p>	<p>- 4 Baja la asistencia. - 1 No contestó.</p>
<p>f) ACTITUD DEL NIÑO Y DEL DOCENTE EN LAS FIESTAS DE LA COMUNIDAD:</p>	<p>- Los niños deciden participar en la fiesta, el docente los organiza.</p>
<p>g) SE PUEDE APLICAR UN PRO GRAMA SIN LA INTERFEREN CIA DE LOS ELEMENTOS -- CULTURALES DE LA COMUNI DAD: COMENTARIOS:</p>	<p>- 4 Dijeron que sí. - 1 Dijo que no. - Se da la interferencia porque se respeta el interes del niño y los valores de la comunidad.</p>
<p>h) EL PROGRAMA EDUCATIVO SE OPERA EN EL ORDEN QUE SE MARCA EN LAS UNIDADES:</p>	<p>- Todos contestaron que no.</p>

INDICADORES

PADRES DE FAMILIA DEL CEPI.

1.- PERFIL DE LOS PADRES DE FAMILIA.

a) EDAD:	- De 20 a 44 años, promedio 32 años de edad.
b) SEXO:	- De 15 personas, 12 son femeninos y 3 son masculinos.
c) ESTADO CIVIL:	- 10 son casados. - 4 Viven en unión libre. - 1 Es madre soltera.
d) OCUPACION:	-3 Son colteros y campesinos. - 6 Son costureras. - 6 Labores del hogar.
e) ESTUDIOS REALIZADOS:	- 1 Analfabeta. - 6 Primaria incompleta. - 5 Primaria completa. - 1 Secundaria incompleta. - 1 Secundaria completa. - 1 Estudios superiores.
f) IDIOMA (S) QUE HABLAS:	- 6 Español. - 1 Totonaco. - 8 Totonaco-español.
g) SUS PADRES:	IDIOMA(S) QUE HABLAN - 11 Totonaco-español. - 2 Totonaco. - 2 Español.

INDICADORES

PADRES DE FAMILIA DEL CENTRO EDUC. PREESC.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| h) RELACION QUE TIENEN CON EL CEPI: | <ul style="list-style-type: none"> - 3 Son egresados de los CEPI. - 3 Son Presidentes del Comité de Padres de Familia. - 9 Son padres de familia. |
|-------------------------------------|--|

2.- CONOCIMIENTO DEL CEPI.

- | | |
|--|--|
| a) FUNDACION DE LOS CENTROS DE EDUCACION PREESCOLAR INDIGENA (CEPI). Y TIPO DE CONSTRUCCION. | <ul style="list-style-type: none"> - TAJIN: "Nicolás Bravo". Se fundó en 1972. Funcionó en aulas de la esc. prim. fed., el gestor fue el profr. Vitrunio Xalteno-Arellano. Las 2 aulas los construyó el CAPFCE, en 1988. - ESCOLIN: "Héroes de México". Se fundó en 1980, funcionó en las aulas de la esc. prim. fed., el gestor fue el profr. Juan-García Olmedo, Las 3 aulas fue construido por el CAPFCE en 1982. - VENUSTIANO CARRANZA: "María Montessori". De 1983 a 1987, funcionó en esta comunidad el CONAFE, en casa particular. Los gestores fueron profesores bilingües: Concepción Peralta Alvarez y Felipe García-Ramirez. El aula fue construido por CAPFCE en el año de 1988. <p>Las tres instituciones, las sillas y mesitas, los proporcionó el CAPFCE, 25 juegos por cada aula.</p> |
|--|--|

INDICADORES	PADRES DE FAMILIA DEL C.E.P.I.
b) NUMERO DE HIJOS QUE TIENE EN EL CEPI:	- De 1 a 2 hijos.
c) IDIOMA QUE UTILIZA EL MAESTRO EN SU CLASE:	- 12 Totonaco-español. - 3 Español.
d) IDIOMA QUE UTILIZA EL MAESTRO CUANDO SE DIRIGE A USTED:	- 13 En español. - 2 En español y totonaco.
e) IDIOMA QUE LE GUSTA QUE SE INTRUYA SU HIJO:	- 12 Totonaco-español. - 2 En totonaco. - 1 En español.
f) IDIOMA (S) EN QUE SE COMUNICA CON SUS HIJOS:	- 8 Totonaco-español. - 7 En español.
g) IDIOMA EN QUE LOS NIÑOS EXPRESAN LO QUE APRENDEN EN EL CEPI:	- 11 En español. - 4 En totonaco-español.
h) EL MAESTRO TRATA BIEN A LOS NIÑOS:	- Todos dijeron que sí.
i) EL MAESTRO DEJA TAREA A LOS NIÑOS:	- 12 Dijeron que no. - 3 Dijeron que sí.
j) LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE CON LOS NIÑOS LO REALIZA:	- Todos dijeron dentro y fuera del aula.
k) MATERIAL ESCOLAR QUE EL MAESTRO PIDE:	- Material comercial y natural de la comunidad.

INDICADORES	PADRES DE FAMILIA DEL CEPI.
1) EL MAESTRO PIDE UNIFORME A LOS NIÑOS:	- 12 Dijeron que sí. - 3 Dijeron que no.
11) EL MESTRO LO HA INVITADO AL CEPI, PARA CONTAR LA HISTORIA DE LA COMUNIDAD, NARRAR CUENTOS A LOS NIÑOS, ENSEÑAR HACER ARTESANIAS O TOCAR ALGUN INSTRUMENTO MUSICAL:	- 7 Dijeron que sí. - 8 Dijeron que no.
m) EL DOCENTE REALIZA VISITAS DOMICILIARIAS:	- 9 Dijeron que sí. - 6 Dijeron que no.
n) USTED PARTICIPA EN LOS EVENTOS SOCIO-CULTURALES DEL CEPI, BAILANDO, CANTANDO, VENDIENDO, COOPERANDO:	- Todos dijeron que sí.
ñ) ACTITUD DE LA POBLACION SOBRE LAS DANZAS REGIONALES Y LAS DANZAS MODERNAS:	- Los adultos valorizan más las danzas regionales. - Los jóvenes a las danzas modernas.
o) SU HIJO DE USTED LE AYUDA EN LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA:	- Todos dijeron que sí.
p) LE AGRADA LO QUE APRENDE SU HIJO EN EL CEPI.	- Todos dijeron que sí.