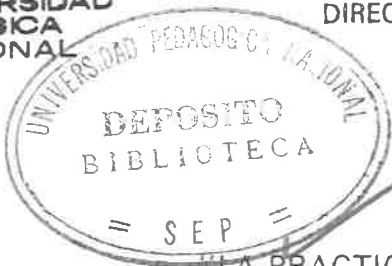


UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

SECRETARIA ACADEMICA
DIRECCION DE INVESTIGACION



05 JUL. 1999

"LA PRACTICA DOCENTE NO INDIGENA EN
CONTEXTOS DE DIVERSIDAD LINGUISTICA
Y CULTURAL"

T E S I S

PARA OPTAR POR EL GRADO DE
**MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LINEA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y
LINGUISTICA**

P R E S E N T A
LAURA GUILLERMINA CASTRO BARRON

ASESOR: MTRO. JORGE MARTINEZ ZENDEJAS

1999

A Daniel , Rosalia y Gabriela

AGRADECIMIENTOS

Debo en primer término expresar mi agradecimiento a los maestros que me permitieron estar presente en sus aulas . Así mismo a los maestros - alumnos de la Universidad Pedagógica Veracruzana por compartir conmigo sus vivencias en el trabajo con niños indígenas.

Un particular agradecimiento al Mtro. Jorge Martínez Zendejas quien alentó el avance de la investigación y compartió largas horas de reflexión que apoyaron la construcción de este trabajo, al igual que por la cuidadosa revisión de las diferentes versiones que se efectuaron.

Por otra parte , agradezco a la Mtra. Marina Anguiano por la minuciosa lectura del borrador. Del mismo modo al Mtro. Antonio Carrillo por sus valiosos comentarios .

De manera muy especial a Rogelio Muñoz quien con su cariño y apoyo me animó a superar las dificultades.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO I	
EN TORNO A LA DIVERSIDAD	
1.1 Diversidad Cultural.	8
1.2 Proceso histórico de la formación docente.	17
1.3 La práctica del docente no indígena en contextos de diversidad y su formación.	22
CAPITULO II	
LA PRACTICA DOCENTE.	
2.1 La práctica docente como objeto de estudio.	25
2.2 Práctica docente en contextos de diversidad.	28
2.3 Ejes de análisis : Formación docente.	31
2.4 Interacción maestro - alumno.	33
2.5 Interacción con el curriculum.	36
CAPITULO III	
METODOLOGÍA.	
3.1 Perspectiva de la investigación.	43
3.2 Objetivo del estudio .	47
CAPITULO IV	
CONTEXTO GENERAL	51
4.1 Servicios educativos en la región montañosa del estado de Veracruz.	56
4.2 La educación en una comunidad náhuatl	61
4.3 La escuela	64

CAPITULO V

SUJETOS ESCOLARES	69
5.1 Los alumnos.	71
5.2 Los maestros.	72

CAPITULO VI

TENDENCIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE NO INDÍGENA	
EXPLORANDO LA PRÁCTICA DOCENTE NO INDÍGENA.	81
6.1 Formación y práctica docente.	87
6.2 Interacción maestro - alumno.	92
6.3 Currículum y práctica docente.	114

CAPITULO VII

EL DOCENTE NO INDÍGENA.	122
--------------------------------	-----

CONSIDERACIONES FINALES.	133
---------------------------------	-----

ANEXO No. 1

Cuestionario a maestros - alumnos de la Universidad Pedagógica Veracruzana.	136
---	-----

ANEXO No. 2

Encuesta a maestros no indígenas que trabajan en comunidades indígenas.	137
---	-----

BIBLIOGRAFÍA.	139
----------------------	-----

"Una educación antidiscriminación tiene que comenzar reconociendo los errores cometidos; desvelando cómo los sistemas educativos vienen siendo uno de los puntales de apoyo de posturas políticas asimilacionistas, monoculturalistas. Cobrar conciencia de las formas a través de las cuales las instituciones escolares vienen realizando estas tareas es uno de los primeros pasos para superar la política de parcialidad y dominación de la que se acostumbran a participar"

"Jurjo Torres Santomé"

INTRODUCCIÓN

Históricamente los grupos indígenas han luchado por ser escuchados, hoy se da el espacio para ello, a partir del 4 ° constitucional y la ley General de Educación se reconoce el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación, con lo que el estado se compromete a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional.

A pesar de que en nuestro país oficialmente se reconoce la diversidad cultural y lingüística, los grupos indígenas parecen invisibles, en especial cuando se trata de respetar sus derechos, entre ellos el de recibir una educación de calidad. Para construir socialmente esta educación en el respeto a la diversidad se requiere de una posición responsable, democrática y que respete los valores de los niños indígenas. Por ello, los maestros deben ser sensibles a esas diferencias.

En nuestro país a pesar del esfuerzo realizado por la Dirección de Educación Indígena para atender a la población indígena, la demanda no ha sido cubierta, por lo que es común, en la región montañosa del estado de Veracruz, donde habita un número considerable de población indígena, encontrar escuelas estatales o federales atendidas por maestros no indígenas que no contemplan la educación intercultural. Así mismo alumnos que ingresan a la escuela sin poder entender la lengua en la que van a ser instruidos. Esto es, en el aula confluyen lenguas diferentes, culturas diferentes, y un proyecto educativo único y homogéneo.

Hasta ahora el sistema educativo ha ignorado esos espacios escolares donde están presentes lenguas y culturas diferentes y se ha dejado al docente la responsabilidad de " hacer lo que pueda ". Por ello el revisar la práctica docente no indígena nos remite a la desigualdad de oportunidades para las minorías étnicas, quienes han recibido una educación pensada a partir de un supuesto de homogeneidad y legitimidad de un modelo cultural ajeno al suyo.

En la búsqueda para encontrar los mejores caminos para ofrecer una educación de calidad a estos grupos, el trabajo de investigación que aquí se presenta pretende llamar la atención a la existencia de niños indígenas en nuestras escuelas, indígenas que reclaman su derecho a recibir una educación intercultural. Por ello este estudio pretende documentar la realidad cotidiana de la práctica docente no indígena en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Conocer cómo es la práctica docente en contextos de diversidad, nos llevará a retroceder al pasado de los maestros que se autodefinen como no indígenas y seguir su trabajo cotidiano en el aula.

El contenido de este trabajo es el resultado de dos niveles de investigación: un primer nivel consistió en trabajo etnográfico en una escuela ubicada en una comunidad indígena. El segundo nivel se basó en entrevistas a profundidad a cinco maestros no indígenas que laboraban en comunidades indígenas.

Si bien se trata de un trabajo etnográfico, no se puede negar que el etnógrafo ve a través de un lente determinado, por ello en el primer capítulo se recuperan los diferentes planos desde los cuales ha sido abordada la diversidad cultural, poniendo especial atención a los planteamientos para su atención pedagógica.

El objeto de estudio es la práctica docente no indígena, por lo que en el segundo capítulo se presenta la noción de práctica docente, así como los tres ejes a partir de los cuales se valoró el trabajo docente en espacios de diversidad: la formación docente, la interacción que establece el docente con sus alumnos y la interacción del docente con el currículum.

El tercer capítulo plantea la postura epistemológica a partir de la cual se desarrolla la indagación y se presenta una descripción de la metodología que se siguió. El siguiente capítulo está dedicado a mostrar un panorama general de la región en estudio, resaltando la importancia numérica que los grupos indígenas tienen en la zona, así como las características del servicio educativo que se presta en la región y en la comunidad en la que se realizó la indagación.

Valorar la práctica docente tiene que ver con los sujetos que intervienen en ella por lo que el quinto capítulo está dedicado a presentar a los sujetos implicados en el proceso de enseñanza - aprendizaje: maestros y alumnos.

En el sexto capítulo se presenta la descripción etnográfica de la práctica docente no indígena , delineando las tendencias que se observaron . El último capítulo está dedicado a recuperar las reflexiones que se derivaron del análisis de las entrevistas a profundidad , realizadas a cinco maestros que trabajan en contextos de diversidad.

Con la revisión del trabajo etnográfico, los relatos de vida y las entrevistas se logró tener una mayor claridad de lo que sucede en estos espacios escolares. Considero, sin embargo, que este trabajo sólo destapa una situación educativa que requiere una mayor profundización. El problema no se agota aquí, apenas se ha enunciado. Habrá que continuar su investigación y propiciar la participación y reflexión de los docentes para avanzar en su comprensión y en la búsqueda de propuestas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje en estos contextos.

CAPÍTULO I

EN TORNO A LA DIVERSIDAD.

1.1 DIVERSIDAD CULTURAL.

El reconocimiento de la diversidad no es sólo asunto que concierne a la escuela, se trata de una realidad que implica a la sociedad. De tal forma que la atención a la diversidad cultural no entraña solamente cuestiones de carácter escolar, no es sólo el aprovechamiento escolar lo que está en juego cuando se discute si se debe utilizar la lengua materna o no, se juegan también intereses de integración cultural, control y poder político, ya que, como afirma Massimo Amadio, en las relaciones con las etnias indígenas se plasman claramente las contradicciones existentes entre el modelo de desarrollo establecido por el Estado - nación y sus grupos de poder, y las necesidades e intereses de los pueblos indígenas.

En los últimos años el discurso oficial reconoce la diversidad cultural de nuestro país, pareciera como si descubrieran, algo que sabemos existe desde siempre, pero ¿qué lleva a que hoy en día se hable de diversidad, cuando hace tan sólo algunos años el modelo era descalificar la diferencia o ignorarla?

Encontramos variados intentos por explicarlo, más podría entenderse como el proceso histórico que lleva al agotamiento del modelo tradicional, donde en las últimas décadas el Estado nación sostiene y estimula una política de competencia, al darse la globalización, el neoliberalismo irrumpe el Estado nación y se requiere un cambio; este proceso se ve acelerado por el reconocimiento a las minorías que históricamente venían desarrollando una lucha tratando de rescatar al individuo.

En el ámbito internacional a lo largo de los últimos quince años empieza a tomar consistencia un modelo, que podríamos definir como "modelo pluralista" que tiende hacia

la conformación de estados plurilingües y multiétnicos con respeto y dignificación de todas las manifestaciones culturales de los pueblos.

Actualmente las mercancías, los capitales y las informaciones atraviesan las fronteras, aparece un proceso de internacionalización que lleva consigo un movimiento migratorio de personas en busca de mejores condiciones de vida. Los medios de comunicación permiten recibir información de cualquier parte del mundo de manera instantánea, pareciera que no hay distancias. Así la cultura de masas penetra en el espacio privado, y como reacción, refuerza la voluntad política y social de defender una identidad cultural, la situación actual nos sumerge en la globalización, pero también nos impulsa a defender nuestra identidad apoyándonos sobre grupos primarios. (Touraine:1997: 11)

En este contexto, se abre un espacio que permite hablar de la diversidad de pueblos y culturas. Revisando algunos autores que actualmente plantean el respeto a la diferencia, encontramos diferentes niveles de análisis desde el filosófico, sociológico, antropológico, hasta las implicaciones que el reconocimiento de la diversidad tiene en el campo educativo.

Dos autores que discurren de manera filosófica son Taylor y Villoro, así como Salmerón, retomado por Villoro, ambos parten de que el reconocimiento de las diferencias se basa en la construcción de una identidad propia.

Según Taylor : “la exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste o por falso reconocimiento .” (Taylor:1993:43)

Aquí se entiende por *identidad*: quiénes somos y de dónde venimos. Es lo que hay detrás y lo que da sentido a nuestros gustos y deseos, opiniones y aspiraciones. El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno.

La exigencia de un trato igual a todos los miembros de la sociedad nace, en el campo de la doctrina política en la lucha de un régimen de privilegios. Para Taylor la política de la dignidad que iguala a todos los ciudadanos y cuyo contenido fue la igualación de los derechos y los títulos, exige que tratemos a las personas de una manera ciega a las diferencias imponiendo una falsa homogeneidad. En las naciones que albergan culturas diferentes dicha homogeneidad se traduce en realidad en la imposición de una cultura hegemónica sobre las demás.

En contraposición a lo anterior Taylor plantea la política del *reconocimiento*, que pide que sea reconocida la identidad única del individuo y del grupo. Existen dos modos de política que comparten el concepto básico de igualdad:

Uno parte de lo que es igual a todos, lo que implica una forma ciega a la diferencia, que niega la identidad específica cuando constriñe a las personas para introducirlas en un molde homogéneo que no les pertenece de suyo. Esta política no es neutral, es en realidad reflejo de una cultura hegemónica, resultando que sólo las culturas minoritarias o suprimidas son obligadas a asumir una forma que les es ajena. Por eso propone un segundo modo que sería concebir la igualdad como reconocimiento y respeto a la particularidad. Al respecto, para Villoro el modelo liberal no resuelve el problema del reclamo de las diferencias, ya que al plantear que todos somos iguales ante la ley y el poder, en realidad lo que se está promoviendo es la imposición de una cultura hegemónica sobre las demás. En la interpretación de la igualdad como homogeneidad, la singularidad aparece entonces como excluyente.

Por su parte la política de la diferencia redefine la no - discriminación, exigiendo que hagamos de esas distinciones la base del tratamiento diferencial. La política igualitaria buscaría entonces alcanzar la igualdad en las diferencias. Lo anterior me hace pensar en la educación, ya que generalmente se plantea que todos los alumnos son iguales e incluso se busca desaparecer las singularidades, en esta ilusión de que todos somos iguales damos a todos un mismo currículum, considerando que todos partimos de lo mismo y obtendremos los mismos resultado , sin embargo, al no ser todos iguales como se quiere hacer creer en el modelo homogéneo, las posibilidades de desarrollo no son finalmente tan igualitarias como se pretende.

Así, si se quiere pensar en una verdadera igualdad de oportunidades, habrá de reconocerse que no todos los individuos son iguales por lo que hay que partir de las diferencias de los alumnos para posibilitar iguales oportunidades de desarrollo, que finalmente no nos llevarán a resultados homogéneos. Ya que, como afirma Villoro, en la complejidad de lo diverso se manifiesta la realidad. La armonía no es la homogeneidad, sino concordia de lo diverso.

El reconocer la diferencia, partiendo de una concepción de identidad, me permite reconocer la diferencia étnica, de género, social, es decir, si yo reconozco la diferencia puedo ver que existe la diversidad.

Desde el plano filosófico podemos reconocer la diversidad, pero eso no es suficiente. Touraine plantea que no basta con el reconocimiento que " nos coloca frente a los otros como vitrinas de un museo. Reconocemos la presencia de culturas diferentes de la nuestra, su capacidad de enunciar un discurso sobre el mundo, el ser humano y la vida, y la originalidad de esas creaciones culturales nos impone respeto y nos incita además a conocerlas, pero no nos permite comunicarnos con ellas." (Touraine :1997:15)

Es necesario entonces construir las vías que nos permitan lograr un reconocimiento de las culturas estableciendo una relación y comunicación entre ellas. En esta construcción los sistemas educativos juegan un papel importante. El reconocimiento y el respeto del otro fluyen en el discurso, pero no se ha logrado explicitarlo y sobre todo hacerlo realidad en las escuelas.

Aquí quisiera retomar la discusión en torno al término diversidad. En párrafos anteriores señalaba que la política del *reconocimiento* de Taylor pide que sea reconocida la identidad única del individuo y del grupo. Así planteada la política del reconocimiento da cabida a la identidad individual y a la identidad de grupo, facilitando que bajo esta postura del reconocimiento puedan aflorar toda clase de singularidades. El reconocimiento de la diferencia ha dado lugar a dos tipos de debate : por un lado, el de la diversidad sociocultural y lingüística y por otro las diferencias individuales. Por lo que al revisar a los

autores que hablan de diversidad, encontramos dos posturas: por un lado, escritos ¹ en los que bajo el término diversidad se tratan todos aquellos movimientos sociales minoritarios, incluyendo cuestiones étnicas, de género, religiosas, etc.² Y por otro lado, autores como Elba Gigante que plantean la necesidad de hacer una distinción entre las diferencias individuales y la diversidad lingüística, cultural y étnica de grupo; considera que la diversidad está vinculada a largos procesos históricos.

En el escenario actual aparecen entonces como parte de un mismo discurso términos como diversidad cultural, multiculturalismo y pluriculturalidad. Para Ratna Ghosh la noción de multiculturalismo se relaciona estrechamente con el concepto de diferencia y sobre todo con las diferencias basadas en la raza y el grupo étnico que han sido construidas histórica y socialmente. Como podemos observar esta concepción estaría en concordancia con la planteada por Elba Gigante para la concepción de diversidad, pareciera entonces que se trata de lo mismo, sin embargo, la connotación de un término u otro esta más bien dada por el contexto, es decir, cuando en América Latina se habla de diversidad cultural se refiere a las diferencias culturales de los nativos de un país, en tanto que el término multiculturalismo es utilizado en el contexto europeo, ya que como menciona Jordán las intensas migraciones de las últimas décadas en los países denominados del primer mundo, así como el variopinto paisaje que se adivina en la configuración de la nueva Europa, presenta un alumnado procedente de un tejido social cuantitativa y cualitativamente pluricultural.

Pero más allá de la discusión teórica de la diversidad, ésta debe ser analizada como un espacio especializado de atención pedagógica. Desde la filosofía podemos pensar el mundo, sociológica o antropológicamente podemos llegar a comprender lo que está pasando, pero discutir la diversidad en el ámbito pedagógico implica actuar en el aula, implica una puesta en acción y una búsqueda de alternativas en la acción educativa. De ahí

¹ En especial la bibliografía española que trata el tema de la diversidad y el respeto a la diferencia (Torres Jurgo, Saéz Carreras)

² Autores como Torres Jurgo consideran la diversidad como un concepto que puede englobar a todas las diferencias individuales y de grupo, en general se trata de autores españoles que como sabemos tienen gran influencia en el ámbito académico e institucional de nuestro país, por lo que es común encontrar en los documentos oficiales el uso del término diversidad al referirse a la educación especial.

la importancia de revisar en este trabajo las prácticas pedagógicas desde la escuela y en el entorno de diversidad cultural.

Para Elba Gigante pensar la diversidad desde la pedagogía implica repensar y reconceptualizar a nuestras sociedades nacionales, ya que el conflicto principal en la educación está centrado en nuestros modos habituales e institucionales de legitimación de los discursos educativos que no se avienen con la pluralidad de voces en que se expresa la realidad, que hasta hace poco habían considerado única, porque el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas que permita el crecimiento de los niños y sus sociedades. (Jung :1994:277) En el contexto educativo mexicano el estudiante indígena siempre se ha visto como el problema de la escuela , tratemos de ver ahora si la escuela está respondiendo a las necesidades de ese niño, hay que cambiar la mirada , y ver si la escuela está respondiendo a las necesidades de esos niños. Veamos que estamos haciendo en la escuela.

En el contexto mexicano la diversidad sociocultural y lingüística se asocia a la desigualdad social como fenómenos que confluyen en un mismo contexto, pero que no deben ser confundidos. Hay que buscar estrategias pedagógicas que no desconozcan esa desigualdad social y que consideren la diversidad cultural. Lo que ha sucedido hasta ahora es atribuir a esa desigualdad social las dificultades de aprendizaje, perdiendo de vista las diferencias culturales de los educandos.

En América Latina la población indígena es de más de cuarenta millones(López:1997:52), y en los países que comprende, la situación de la diversidad está básicamente referida a la relación de la sociedad con los grupos indígenas. Cabe señalar también que en algunos países como Guatemala y Bolivia dicha población constituye mas del 50% de la población total, mientras que en otros casos como Argentina la población indígena es reducida. En la última década se han logrado avances sustantivos en las reformas jurídicas para reconocer a los grupos indígenas, en más de diez países se hace un reconocimiento, desde la Constitución de los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas, en Argentina (1994) , Bolivia (1994), Brasil (1988), Colombia (1991), Chile (1993),

Guatemala (1985), México (1992), Nicaragua (1995), Panamá (1995), Paraguay (1992) y Perú (1993) (Gigante: 1995).

Este reconocimiento constitucional ha contribuido a la vez para que se realicen en estos países reformas a la legislación en materia educativa, suscribiendo el derecho de todos los pueblos indígenas a recibir una educación en su propia lengua y de acuerdo con sus principios culturales, destacando que tal educación debe estar bajo el control de los pueblos indígenas y señalando que es obligación de los Estados nacionales proveer los recursos y crear las condiciones para que se lleve a cabo dicha educación.

Hay que señalar que la situación de las comunidades indígenas difiere de un país a otro, y si bien a nivel del continente se hacen esfuerzos por realizar un reconocimiento de estos grupos, en muchos casos no se ha podido pasar del planteamiento discursivo a un real respeto de los derechos indígenas. En este contexto aparece la propuesta de educación intercultural como " una respuesta renovadora, no solo de la educación indígena sino para la educación de una sociedad que comprenda a la diversidad cultural como una base potente del desarrollo humano." (Sepúlveda: 1995:103)

En esta discusión, para posibilitar el reconocimiento en las aulas, se plantea la educación intercultural como la vía para el desarrollo de las culturas, entendiendo la educación intercultural como la formación de todo ciudadano en el conocimiento, la comprensión y el respeto de las diversas culturas de la sociedad actual.

El prefijo *inter* indica una relación entre varios elementos diferentes: marca una reciprocidad (interacción, intercambio, ruptura del aislamiento) y al mismo tiempo una separación o disyunción (interdicción, interposición, diferencia) . La especificidad del campo pedagógico nos permite asociar el sentido del prefijo con una intención voluntarista: hacer de modo que se incrementen las interrelaciones y comunicaciones entre varias culturas (Muñoz: 1997: 119).

Se concibe entonces, a la educación intercultural como un proceso contemporáneo en construcción. Las experiencias en este sentido son diferentes, en América Latina responden al contexto de cada país, por ejemplo: Bolivia donde más del 50% de su población es

hablante de una lengua diferente del castellano, la política educativa del gobierno de ese país plantea que toda la educación nacional sea intercultural y bilingüe, manejando dos tipos de educación acorde a la población:

- Monolingüe español y con aprendizaje de una lengua que se hable en el país.
- Bilingüe con aprendizaje en la lengua del grupo por lo menos durante los dos primeros años.

En materia de política educativa este ejemplo plantea cambios más claros y de fondo en su sistema educativo, señalando a la educación intercultural como un derecho no sólo de los pueblos indígenas sino de la población en general, por lo que compromete en mayor grado a la sociedad en la construcción de una educación intercultural. Sin embargo reconocen que en su aplicación práctica esta propuesta ha tenido problemas de aplicación. Por ello habrá que estar pendientes de los avances y hallazgos que este país vaya logrando en la implementación de una educación intercultural.

Para el caso de México este discurso, que apunta hacia el reconocimiento y el respeto del otro también está presente en la política educativa.

El plan de desarrollo 1995-2000 menciona: "El art.4º de la Constitución y la Ley General de Educación reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y comprometen al Estado a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, aliente la observancia de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños, proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico". Aquí se plantea una educación respetuosa de las particularidades de los grupos indígenas que en la práctica recae en las escuelas indígenas, pero no así en el resto del sistema educativo, por lo que esta atención a sus particularidades lingüísticas y culturales se circunscribe sólo a aquellas comunidades o grupos que cuentan con escuelas bilingües.

El plan de desarrollo agrega que "la acción educativa del estado se desenvolverá en dos planos. El primero corresponde a la prestación de servicios educativos destinados

específicamente a los grupos indígenas, que se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo. El segundo se refiere a los servicios que recibe la población no indígena, mediante las cuales se combatirán las formas manifiestas y encubiertas de racismo y se promoverá la justa valoración de la contribución de los pueblos indios a la construcción histórica de la Nación."³

Aquí se vuelve a señalar, en el discurso, el respeto y reconocimiento de las particularidades de los grupos indígenas. Y como ya se mencionó, en el primer plano que esboza el documento, se trata de avanzar desde la educación indígena. En cuanto al segundo plano, sólo se habla de buscar que el resto de la sociedad reconozca las aportaciones de los pueblos indios. Más adelante, en otra parte del mismo documento se plantea la corrección de planes y programas para dar una visión de la situación actual de los grupos indígenas. Esta corrección no se ha hecho, por lo que queda solamente como una buena propuesta política. Por otro lado sólo se plantea un curriculum "tipo turista" ⁴ que no vislumbra una educación intercultural para toda la población.

El problema se sigue viendo de una manera parcial, se piensa en la atención de los otros, como si nosotros no formáramos parte de la diversidad, caemos en ese discurso manejado especialmente por los países o ciudades que atienden a los migrantes, y entonces se piensa en que son ellos los que se tienen que adaptar, ya que como afirma Ratna Gosh (Gosh:1995:169) la cultura de los otros grupos es vista de manera estática, pero lo más preocupante es que, los no indígenas no se consideran parte de la diversidad. Desde este planteamiento político no se puede pensar en una educación intercultural que abarque a toda la sociedad.

En otra parte del plan de desarrollo se afirma que "Un objetivo de la mayor importancia será mejorar sustancialmente los servicios de educación indígena, respetando las lenguas,

³ Plan de desarrollo 1995- 2000 . p. 75

⁴ Torres Jugo se refiere a curriculum tipo turista como aquel que informa sobre las comunidades silenciadas de una forma trivializada, como un recuerdo o dato exótico, como un estereotipo, pero sobre todo desconectado de la vida de las aulas.

las costumbres y tradiciones de los pueblos” Aquí se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a recibir un servicio educativo acorde a sus características culturales, pero ¿cómo se concreta en la realidad esta política, cómo es entendida y llevada a la realidad dentro de las escuelas?. Si bien en este trabajo no se pretende dar respuesta a éstas preguntas, sí se apunta a tratar de conocer lo que está sucediendo en las aulas donde asisten niños indígenas.

1.2 PROCESO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

La atención pedagógica de los grupos indígenas ha pasado por diferentes etapas. Para poder comprender la situación actual de la educación con respecto a la diversidad cultural en nuestro país, habrá que partir de revisar cómo es que se han venido formado los maestros.

Los grupos religiosos que llegaron durante la Conquista y la Colonia tenían una concepción evangelizadora de la educación, por lo que se abocaron a la tarea de fundar escuelas para alfabetizar. Encontramos en este gran periodo algunas propuestas que intentaron rescatar el sistema educativo indígena, sin embargo estos fueron intentos aislados. Se prepararon maestros entre los indígenas que se encargaron no sólo de enseñar a hablar, leer y escribir la lengua castellana, sino también de llevar el cristianismo a los pueblos. Quienes enseñaban en las escuelas parroquiales habían sido formados en seminarios donde adquirieron los saberes necesarios para ser conductores de la fe cristiana, pero nunca recibieron una formación para ser maestros.

En 1821, al obtener la independencia formal, México configuraba un conglomerado de grupos dispersos que habitaban el mismo territorio, con razas, culturas y lenguajes tan dispares que se exacerbó la imposibilidad de comunicación y entendimiento entre sí, y con ello el aislamiento. (Cuelli: 1990:1)

La construcción de una nación en estas condiciones, empresa difícil, hizo que el estado concibiera a la educación, como la vía para integrar a todos los mexicanos, lo cual implicaba sustituir " los dialectos" , como se les llamaba despectivamente, por el castellano.

Una vez iniciada la vida independiente, se fundan escuelas normales para la formación de preceptores de primeras letras, habilitándolos en unos meses en el manejo de estrategias de enseñanza mutua o sistema lancasteriano. Se trataba de simples escuelas de primeras letras, donde el director habilitaba a los alumnos avanzados que manifestaban su deseo de ser docentes.

En el transcurso de la época de la República Restaurada se hace una crítica al modelo de enseñanza mutua y se inicia una nueva época en cuanto a la formación escolarizada de docentes, donde ya se tiene una planeación y diseño curricular propio.

Con el triunfo definitivo de los liberales se le da énfasis distinto a la formación de docentes y se elaboran una serie de planes que son posibles de concretar dadas las condiciones socioeconómicas y políticas de la paz Porfiriana. Se aumenta la cobertura de las escuelas normales y se reforman otras, se reorganizan las escuelas elementales y se le da una nueva legislación y nuevos reglamentos para hacerlas funcionar de acuerdo con las exigencias de la pedagogía moderna.

El S. XX sorprende a las escuelas normales en un continuo proceso de modificaciones a los planes de estudio, pues no se encuentra la manera más adecuada de formar maestros de acuerdo a las exigencias del momento.

En la época posrevolucionaria, en la búsqueda de la construcción de un México nuevo y apoyado en un nacionalismo "unificador", el estado rescató los orígenes e hizo suya la bandera de la educación: " para entendernos todos, para establecer una verdadera comunicación nacional necesitábamos por lo menos hablar, leer y escribir el mismo idioma, recrear una misma palabra integradora". (Cuelli :1990:5) Es comprensible, que bajo esta perspectiva, se siguiera pensando que la castellanización de todos los grupos indígenas permitiría la construcción de un Estado - Nación moderno.

A partir de la fundación de la Secretaría de Educación Pública se da un mayor impulso a la educación rural a través del departamento de Educación y Cultura Indígena, cuya función era la de educar e integrar a los grupos indígenas. Uno de los principales problemas era la falta de personal docente, para solucionarlo se fundan las "Misiones Culturales", inspiradas en la labor de los misioneros religiosos que llevaron a cabo la conquista espiritual de los mexicanos. Las misiones culturales introdujeron en las comunidades la noción de la educación escolar. Sin embargo los maestros misioneros eran insuficientes para atender las necesidades educativas de las zonas rurales, por lo que fue necesario incorporar voluntarios entusiastas, quienes fueron rápidamente habilitados para que se hicieran cargo de la educación. Esto trajo como consecuencia que las comunidades contaran con maestros mal preparados, aunque con un gran entusiasmo. Para tratar de resolver este problema, en 1927 se establecen los centros de capacitación pedagógica. El objeto de estos centros era el de reunir periódicamente a los maestros para hacer un intercambio de experiencias y discutir los problemas que presentaba el trabajo escolar.

Hacia los años cuarenta se pensó en una educación igual para todos, sin reparar en las diferentes necesidades educativas de cada zona y cada grupo social. Por ello no importaba el lugar a donde asistieran los niños, ya que todos recibirían la misma instrucción. El énfasis de la educación no se dirigía a formar campesinos, sino a formar elementos útiles en la industria. Respondiendo a esta concepción de la democracia, los programas educativos fueron elaborados a partir de las necesidades urbanas y llevados a las comunidades rurales e indígenas, en estos programas se enfatizaban las actividades académicas y se abandonó el sentido social que había tenido la educación.

También en esos años se explicó la condición indígena como resultado de su atraso cultural, y para superarlo había que llevarles la "cultura" y la "civilización" a través de la educación; para lograrlo había que castellanizar a la población indígena. A finales de los años cuarenta como resultado del primer Congreso Indigenista Interamericano, se funda el Instituto Nacional Indigenista (1948), la meta fundamental de esta institución era lograr la integración de los indígenas al desarrollo nacional, mostrando un marcado énfasis en los procesos de aculturación que proporciona la escuela como transmisora de

patrones, prácticas culturales, económicas y una ideología de carácter nacional. El reclutamiento de maestros indígenas no fue fácil, pues el analfabetismo de las comunidades indígenas era a menudo total, por lo que en muchas ocasiones había que elegir como promotores culturales a personas bilingües semianalfabetas. (Aguirre Beltrán:1992 :201)

De los años cincuenta a los setenta, a los indígenas se les consideró como sectores socialmente marginados y culturalmente atrasados, por lo que se requería *la integración social y cultural* de la población indígena a la sociedad global. Su condición se veía, no como resultante de la marginación, sino como consecuencia de su deficiente integración en la sociedad nacional. Por lo que se reconoce la necesidad de un tipo de *desarrollo autónomo* acorde a los principios culturales propios que sustentan a la sociedad indígena.

Hacia 1964 el maestro indígena entra al servicio con estudios de nivel primaria y sin contar con una formación docente; posteriormente cuando es formado en escuelas normales su formación responde a una postura homogeneizadora y, por supuesto, castellanizadora.

En los años setenta aparecen en América Latina una serie de modificaciones etnopolíticas, estos movimientos propician que en 1978 se creara en México la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Institución que desde su fundación se encarga de la normatividad y reclutamiento de los maestros. Desde este momento se contempla el modelo educativo bilingüe - bicultural y para su aplicación se reclutan jóvenes indígenas con secundaria. En esta etapa los candidatos a ser maestros sólo reciben un curso de inducción para tal función.

Desde los años 80 se ha venido consolidando la idea de que México es una nación pluriétnica, donde los grupos indígenas tienen derecho a un desarrollo a partir de sus propias matrices culturales; surge entonces el proyecto Educación Indígena (Bilingüe), con el que se buscaba mantener y fortalecer las diferencias étnicas, para lo cual se requería recuperar tradiciones que las distinguían de la sociedad nacional.

Esta propuesta enfrentó grandes problemas en su aplicación práctica, en especial en lo que se refiere a la integración de los aspectos culturales del grupo indígena en el curriculum. Desde este período los maestros ingresan con bachillerato y hay un reclutamiento indistinto de indígenas y no indígenas, lo que da por resultado el encontrar en ese medio maestros que no hablan lengua indígena atendiendo a niños indígenas.

Hoy en día la educación intercultural se presenta como una respuesta renovadora, no sólo a la educación indígena, sino para la educación en una sociedad que reconoce a la diversidad cultural como una base potente para un desarrollo más humano. En este contexto se propone por un lado, recuperar la herencia social y cultural de los grupos indígenas y por otro incorporar los valores y técnicas que maneja la sociedad. Es decir a partir de los conocimientos y cultura del grupo, haciendo una mirada crítica de lo que se le ofrece de fuera., cuya concreción es la educación intercultural indígena.

Como podemos observar, en nuestro país, en la primera mitad del siglo se dio una larga tradición castellanizadora e integracionista y no es sino hasta los últimos años en que se abren los espacios para poder pensar en una atención educativa que respete y permita la comunicación entre las culturas, el camino apenas inicia y es responsabilidad de la sociedad en general implementar los mecanismos para un cambio en la percepción y atención de todos los grupos culturales.

A partir de 1986 el Programa de atención educativa a los grupos indígenas toma el nombre de Programa Nacional de Educación Indígena y en un contexto nacional de descentralización la DGEI se encarga solamente de la normatividad, dándose de allí en adelante un proceso diferenciado en la atención, reclutamiento y actualización de maestros.

Por lo que respecta a la formación del maestro no indígena, que encontramos laborando en contextos indígenas, si bien la mayoría ha tenido una formación normalista, ésta no ha contemplado la atención a grupos indígenas. La separación de la educación indígena-creada como subsistema educativo en 1978, si bien ha permitido atender a la población indígena, no ha tenido la cobertura suficiente, razón por la cual el sistema estatal y federal continúa atendiendo a los niños indígenas sin considerar su especificidad cultural y lingüística.

¿Qué sucede entonces con los alumnos indígenas que asisten a escuelas que pertenecen al sistema estatal, atendidos generalmente por maestros cuya formación no está planteada en el reconocimiento y atención a la diversidad sociocultural y lingüística?

Actualmente se hacen esfuerzos por dar una mejor atención a los niños que se encuentran dentro del sistema de educación indígena, pero ¿qué pasa con los indígenas que no asisten a escuelas para indígenas? En este sentido la formación de los docentes que trabajan en el sistema educativo estatal o federal no les permite atender adecuadamente a sus alumnos indígenas, ya que todos los programas de formación (bilingüe bicultural, educación indígena, y ahora educación intercultural), únicamente son conocidos por los maestros indígenas; habría que pensar entonces en ampliar la formación de todos los docentes para que tengan un mejor conocimiento de las necesidades de estos grupos.

Podría decirse que a excepción de los programas de formación de maestros indígenas, la formación docente brindada en escuelas normales no contempla la atención a la diversidad, por ello, los maestros y maestras consideran un problema la atención a estos grupos y les es difícil encontrar alternativas para su atención.

Considero que cualquier propuesta que surja para la atención a la diversidad debe extenderse a todo el sistema educativo nacional y no limitarse sólo a la población indígena y por supuesto incluirse la perspectiva de la diversidad en la formación de todos los docentes.

1.3 LA PRÁCTICA DOCENTE NO INDÍGENA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL.

Hablar de diversidad y reconocimiento de una nación pluriétnica, es reconocer la existencia de grupos con diferencias culturales, étnicas o lingüísticas y obliga a percatarse de que a nuestras escuelas asisten niños que requieren de un servicio educativo que por lo menos sea compatible con su cultura.

Como es el caso en diversos municipios de la región montañosa de la zona centro del estado de Veracruz, donde se localizan comunidades de habla náhuatl, en las que se pueden encontrar diversas prácticas educativas que reflejan la coexistencia de los distintos modelos que se han utilizado en la atención a los grupos indígenas. Es decir, en esta región encontramos tanto maestros cuya práctica educativa tiene como objetivo la castellanización y la integración hacia la cultura nacional, como otros que pretenden recuperar de manera voluntarista la cultura del niño, pero que se enfrentan a una lengua y una cultura que desconocen. De ahí que el proceso enseñanza – aprendizaje en el que participan se vea afectado por el desconocimiento de la lengua y la cultura del niño, aunado a una tradición de formación docente con una perspectiva irrespetuosa de la diferencia.

Por lo que el maestro que se enfrenta a estas situaciones se pregunta: ¿Cómo enseñar a niños con los cuales no puedo comunicarme ? ¿Puedo lograr la educación de estos niños respetando su cultura? *

La formación docente frente a la diversidad.

Para iniciar, hay que reconocer que los docentes no indígenas carecen de referentes para adecuar el currículum a las características y demandas de los educandos indígenas, una vez que han tenido una experiencia enmarcada en un modelo asimilacionista y civilizatorio que no sólo ha desvalorizado los conocimientos y la lengua indígena, sino que además se ha desarrollado desconociendo la diversidad cultural circundante. Debido a esta situación de desconocimiento del docente de la cultura del niño, parte central y necesaria de la formación es la *reflexión* por parte del docente de la importancia de reconocer los saberes y la visión indígena del mundo, para lograr un cambio en el aula más allá de la sustitución de unos contenidos por otros.

Se requiere que el docente considere que el currículum no es un documento acabado, sino un instrumento de apoyo que el maestro debe ir construyendo en su práctica pedagógica tratando de integrar los conocimientos indígenas y los ajenos. Para lograrlo es necesario

que el maestro asuma su trabajo de manera creativa y autónoma, diseñando nuevas situaciones de aprendizaje para los niños y ofreciéndoles diferentes experiencias, ya que en la educación intercultural se parte del conocimiento indígena pero para aportar más, tratando de hacer una articulación de los dos mundos.

Todavía es necesario avanzar en la formación de docentes que entiendan el sentido de una educación tolerante y respetuosa de la pluralidad cultural y lingüística. A los maestros y maestras no se los forma para brindar atención diferenciada a sus alumnos y menos aún para respetar sus particularidades, por eso maestros y maestras se forman concibiendo la diversidad de los usuarios del sistema educativo como problema y no logran descubrir maneras para responder de manera apropiada a las necesidades específicas de aprendizaje de sus educandos y contribuir así al crecimiento de ellos y de las sociedades a las que pertenecen.

Habría entonces que transformar nuestra visión de las escuelas normales como “normalizadoras” y presentar a los maestros en formación, una concepción más real de nuestro país, esto es, los individuos son diferentes, los contextos culturales son diferentes, los recursos son diferentes, la realidad es diversa, compleja y exige del docente no sólo tolerar sino valorar la diferencia. Y no olvidemos lo que mencionamos en la parte inicial de esta exposición, en donde en la idea de no discriminar, la igualdad es vista como homogeneidad, y no como igualdad de oportunidades

Es importante entonces que no ignoremos esas diferencias, sino que reconozcamos la diferencia para, a partir de ella, desarrollar al individuo y ofrecer realmente igualdad de oportunidades.

CAPITULO II

LA PRÁCTICA DOCENTE

2.1 LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDIO.

La crítica que generó la investigación educativa basada en los postulados positivistas, propició la búsqueda de nuevas epistemologías, misma que en la sociología de la educación dio lugar al planteamiento interpretativo, fundado en la fenomenología social de Alfred Shultz y de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman, que pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción. Estos autores consideran que la sociedad no es un sistema independiente del sujeto, sino que posee una estructura intrínseca significativa y hacen énfasis en que el conocimiento debe partir de los sujetos.

La sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que sus actores sociales la exteriorizan u objetivan. La sociedad sólo es real y objetiva en la medida en que sus miembros la definen como tal. “La relación entre el hombre, productor y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. El hombre y su mundo social interactúan. El producto vuelve actuar sobre el productor.” (Berger y Luckman: 1997:82)

Bajo esta postura interpretativa la preocupación es mostrar cómo se produce el orden social, para lo cual hay que revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden, por lo cual la indagación debe centrarse en comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce y pasa a darse por supuesta una realidad social dada. (Carr y Kemmis: 1988:117)

Desde esta perspectiva el aprendizaje y la enseñanza no pueden ser estudiados sin considerar sus significados e intenciones. A partir de estos planteamientos, hoy en día existe una fuerte tendencia a mirar el fenómeno educativo a partir de sus actores, donde la conceptualización de la educación adquiere otro significado.

Para pasar de ideas teóricas a la práctica se requiere comprender el fenómeno de la enseñanza, y así identificar y descubrir las múltiples dimensiones y variables del comportamiento de la clase; antes de que podamos pensar acerca de los conceptos y los principios que le son relevantes.

La enseñanza no necesariamente implica el aprendizaje, se piensa en enseñar y aprender como un proceso único e indisoluble, y no como dos elementos de un proceso en donde en ambos casos se trata de sujetos, es decir, si lo que se pretende es mejorar ese proceso de interacción, donde uno aprende y el otro enseña se requiere la comprensión de ambos. Entonces son válidos los estudios que recuperan a la enseñanza en la acción concreta del aula.

Conocer la práctica docente real y convertirla en objeto de estudio requiere de un trabajo de investigación que nos hable de las formas concretas de existir del quehacer docente, en las condiciones materiales en las que se realiza, por lo que al hablar del quehacer docente habrá que referirse a las prácticas ya que no se trata de una , sino que encontramos diversas prácticas que responden a diferentes contextos, es decir, la labor docente esta determinada por las condiciones materiales y de organización escolar en las que se lleva cabo y por supuesto por los sujetos que participan en ella , por lo cual no es igual el trabajo docente en una escuela multigrado situada en una comunidad indígena que la práctica docente en una escuela de organización completa en una comunidad no indígena .

Concepción de práctica docente.

De acuerdo con Davini la práctica docente es compleja e indeterminada, en donde se involucran sujetos y procesos culturales. (Davini: 1995: 105) . Sujetos que como personas organizan su vida y trabajo dentro de las posibilidades materiales de cada escuela y como sujetos que se apropian selectivamente de saberes y prácticas. Es por ello que la práctica docente que se observa en las escuelas tiene su sustento en determinados sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social. Por lo que no podemos hablar de la práctica docente como algo homogéneo, tendremos que reconocer que existen una diversidad de prácticas.

La práctica docente sólo puede ser comprendida si se le mira como proceso históricamente determinado y parte de la institución, donde se generan y se cumplen normas, pero, realizada por sujetos con razones, intereses y reflexiones propias, que deciden y actúan dentro de las situaciones de trabajo. Es decir, el docente visto como sujeto que puede conformar su práctica en el contexto escolar.

No podemos mirar la práctica docente como encerrada únicamente en el salón de clases, es necesario verla en constante interacción entre el interior y el exterior, de otra manera no podríamos comprender el continuo cuestionamiento que el maestro se hace acerca de su labor:

" Yo lo hago así, pero mi compañero dice que debe ser así....."

" Se debería hacer pero los programas marcan....."

Como afirma Rockwell, " ser maestro es un trabajo y que como tal se encuentra limitado a las condiciones materiales y estructurales de la institución, pero también es un sujeto, que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para responder a las exigencias de su quehacer cotidiano" (Rockwell : 1985: 4) Así para responder a un grupo se requiere que el maestro ponga en práctica sus conocimientos profesionales, así como los que ha adquirido en los diferentes ámbitos en los que se ha desarrollado.

2.2 PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD.

¿Tendría que cambiar el concepto de práctica docente que se ha presentado al referirnos a la práctica docente en espacios de diversidad cultural?

Considero que no, ya que se está pensando en la práctica docente como:

- No única, sino diversidad de prácticas.
- Una práctica en la que se reflejan diferentes aspectos.
- Se concibe como un hacer práctico, lo que se hace.
- Este hacer práctico siempre refiere o es producto de diversos factores:

a) Actividad en la que intervienen sujetos.

b) Existencia de discursos que acompañan al sujeto. Sujeto sujetado, que no es libre, que está sujeto, sujeto a la institución que lo caracterizó como sujeto social.

c) Actividad que responde a diferentes situaciones.

d) Actividad que responde a un proceso de formación.

e) Se reconoce la historicidad de la práctica docente

Si bien los avances logrados en el análisis de la práctica docente son válidos cuando nos acercamos a las aulas diversas, la práctica docente en contexto de diversidad cultural reviste cierta especificidad que es necesario evidenciar. Se trata de una práctica docente que tienen características propias, la cual hay que mirar con detenimiento, ya que el maestro tiene que responder a situaciones para las cuales no ha sido preparado. La práctica docente no indígena en contextos de diversidad presenta ciertas peculiaridades:

- El grupo tiene una lengua distinta a la del maestro y/o a la dominante.
- El grupo tiene una cultura distinta a la del maestro y/o a la dominante.

En el espacio del aula diversa se ponen en juego otros elementos que no están presentes en un aula en la que no existe diferencia entre el referente cultural del maestro y el del grupo. Los niños llegan al ámbito escolar con elementos culturales de su familia y su grupo, y al llegar a la escuela se van a encontrar con una propuesta educativa que ignora esa cultura.

En la educación indígena se ha hecho siempre énfasis en como “transmitir” un currículum nacional, silenciando los saberes étnicos. Berger y Luckman advierten que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primera. (Berger y Luckman: 1977: 166)

Es decir, el niño capta el mundo social con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres. La socialización secundaria es la internalización de submundos institucionalizados, uno de estos es la escuela como institución, donde no pocas veces la estructura de la escuela no corresponde a la que el niño percibió en su socialización primaria, por lo tanto, en el proceso de socialización debe existir una coherencia entre la socialización primaria que recibe el niño indígena y la socialización secundaria y cuando esa socialización secundaria corresponde a otro contexto, a otra construcción social es difícil que exista una internalización de esos nuevos contenidos. Existen estudios que revelan las dificultades que presenta el aprendizaje cuando los contenidos se presentan desde otra estructura lo que conlleva un “atraso o poco aprovechamiento”. En consecuencia si la escuela no incorpora la cultura y con ella las estructuras de los grupos a los que atiende, poco está cumpliendo con su función.

En la objetivación de las prácticas cotidianas se encuentran impregnadas creencias y prácticas sedimentadas. Por ejemplo, a través del proceso histórico que ha seguido la educación indígena existen prácticas sedimentadas que no permiten al docente retomar los valores étnicos, ya se trate de un maestro indígena o un maestro no indígena. Algunas de estas prácticas tienen que ver con esa persistente idea de castellanización.

Un factor de conflicto en estos contextos es la lengua, sin embargo no es el único, pero es el que con mayor fuerza impacta sobre la práctica docente no indígena. La enseñanza se considera como una experiencia basada fundamentalmente en la comunicación entre el

maestro y el alumno, ya sea que se trate de una situación de oyente y escucha o que se de un intercambio más activo entre los participantes, maestros y alumnos. Cuando el elemento que primordialmente interviene en esta relación, la lengua, no es compartida por todos los individuos dentro del aula, el circuito de comunicación se ve afectado. ¿Qué es lo que pasa entonces dentro de un aula diversa?

Podemos considerar como primer punto tres elementos que interactúan en la práctica docente no indígena : El maestro , el alumno y un curriculum propuesto, que para el caso de México, este último es único.

La práctica docente se refiere principalmente a lo que hace el docente para llevar a cabo el proceso enseñanza - aprendizaje, de tal forma que como ya mencionamos involucra una serie de situaciones . La enseñanza como una práctica social, está sustentada en ideas, posiciones, conocimientos, sentimientos, pensamientos y creencias, tanto de los maestros como de la cultura a la que éstos pertenecen, todo ello se ve reflejado en la práctica docente. En este estudio para tratar de comprender cómo se cristaliza la práctica docente en contextos de diversidad tomaremos tres ejes de análisis estrechamente relacionados : la formación docente, la interacción maestro - alumno y el currículum. Así, al acercarnos al aula y observar la actividad cotidiana del maestro, podemos encontrar reflejados en ella, entrecruzados y en muchas ocasiones sin que puedan sustraerse, esos tres ejes.

2.3 LA FORMACIÓN DOCENTE.

Pensar a la formación docente como un proceso en el que está inmerso un sujeto, nos permite recuperar su influencia en la práctica cotidiana. Tenemos que ver a la formación como un proceso individual pero también como una construcción social, es decir, si bien nadie forma a nadie, y con esto se da plena responsabilidad al maestro acerca de su formación, no es del todo cierto, ya que al ser la educación una práctica social, ésta se encuentra constreñida a patrones socialmente construidos. En diferentes momentos históricos han existido distintas concepciones de educación, que han derivado en variados discursos en torno a lo que debería ser el trabajo docente. En el primer capítulo revisamos cuáles han sido los proyectos educativos y las concepciones de lo que debe ser la educación indígena. Aquí se trata de dejar claro que la noción acerca de cómo debe darse la instrucción no es construida individualmente sino que hay un tejido social que conforma la práctica y la formación de los sujetos.

Pero cuando hablamos de formación también estamos hablando de un proceso individual en el que intervienen los discursos y las experiencias a los que haya estado expuesto el sujeto que se forma, todo ello va configurando su práctica. Se trata entonces de la formación entendida como la preparación en la que el sujeto se va apropiando de acuerdo a su propia historia y cómo va viviendo esos discursos. De tal forma que la formación se constituye por el individuo, pero también por el entorno en el que se desenvuelve.

Davini menciona que las tradiciones de formación son productos de la historia, que están presentes en las políticas, en las imágenes sociales, en las organizaciones y en la propia conciencia de los docentes. (Davini:1995:15). Ve entonces la formación como un proceso permanente en el sujeto.

La formación docente se inicia desde el momento en el que el sujeto decide realizar la labor de enseñante, se emprende entonces un proceso consciente e inconsciente de apropiación, selección, recuperación, búsqueda de experiencias y saberes que son integrados a la concepción de enseñanza y reflejados en el quehacer docente. A lo largo de su formación y a través de su práctica el maestro va configurando una concepción de lo que es el proceso de enseñanza - aprendizaje. Puede ser que el docente sostenga explícitamente una

concepción y que en el trabajo cotidiano aparezcan prácticas que contradicen lo que verbalmente sostiene.

Visto así la formación docente conforma algo complejo, ya que involucra no sólo la formación formal, escolarizada o exprofesa para cumplir la función de maestro, sino que está presente la historia personal del sujeto.

Tendríamos entonces como menciona Davini fases y ámbitos de formación docente, ámbitos en cuanto ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico - profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales. (Davini :1995:79). Son fases, porque se dan en diferentes momentos de la vida del docente. Entre ellas se identifican como las principales fases y ámbitos de formación de los docentes , a la preparación inicial o de grado que se da en las escuelas, institutos o universidades y la socialización profesional que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela.

La formación en el ejercicio profesional tiene mayor influencia en la conformación del quehacer docente. En muchos casos se inicia el trabajo de docencia sin tener una formación inicial, en los términos que he mencionado , por lo que el ambiente organizacional y pedagógico de las escuelas tienen un papel decisivo en la conformación de la práctica docente, aprende en la práctica, se asumen horarios, funciones y actitudes que va recuperando del ambiente que le rodea.

En la formación docente también está presente la historia personal del sujeto y su paso por la escuela, las experiencias vividas como alumno se incorporan a su práctica.

2.4 INTERACCIÓN MAESTRO - ALUMNO.

A partir de este eje se pretende recuperar la relación que se establece entre el docente y sus alumnos. La relación dentro del grupo no es unívoca, sino se da en los dos sentidos : del maestro al alumno y del alumno al maestro, mediados por el curriculum. Para el caso de esta investigación si bien se trata de recuperar a los dos actores que intervienen, el énfasis está puesto en el maestro, ya que se trata de rescatar la práctica docente.

La educación es un proceso que se basa fundamentalmente entre la interacción de los sujetos. ¿Cómo son las interacciones que se establecen entre el docente no indígena y el alumno indígena?

De acuerdo con Anzaldúa y Ramírez (1993:2) los factores subjetivos están presentes en la relación maestro - alumno y la concepción que el maestro tenga de sus alumnos influye en los resultados que se obtienen. Para nuestro caso ¿Cómo percibe el maestro no indígena a sus alumnos indígenas ? ¿ Qué piensa de su diferencia étnica y lingüística? ¿ Qué prejuicios tiene acerca de los indígenas? A partir de la concepción que tiene de sus alumnos indígenas ¿ cómo o qué conformación de identidad propicia? ¿ La concepción valorada o desvalorada que el docente tenga de los indígenas se verá reflejada en su interacción con el alumno? , ¿ El docente estará propiciando la construcción de una identidad desvalorada o no del indígena?.

Anzaldúa y Ramírez hablan de que hay que comprender a qué obedecen las distorsiones subjetivas que presentan las imágenes que se hacen de los alumnos. Es decir, comprender por qué el docente percibe de tal forma a sus alumnos. En este sentido existen determinantes pedagógicos, sociológicos y psicológicos, entre otros . Una de las determinantes pedagógicas es la formación docente. El docente actúa reproduciendo modelos de práctica docente que ha ido interiorizando a lo largo de su formación como maestros (esto se ha analizado más ampliamente en el apartado anterior).

Otra determinante es la concepción de enseñanza - aprendizaje que se tiene, y ésta puede ser definida explícitamente o aparecer implícita en su práctica.

Un elemento más a considerar en la interacción maestro - alumno son las representaciones . Las representaciones entendidas como el modo en que un objeto social es aprendido por un sujeto o grupo , es la manera en que las personas son percibidas y adquieren un significado particular para el sujeto en función de sus concepciones y valores , asumidos a lo largo de su proceso de socialización . Son dos factores importantes de las representaciones :

- 1) La categorización : ¿ Cómo es su grupo? ¿ Cómo clasifica a sus alumnos? ¿ Qué prejuicios tienen de su grupo o de algunos niños? Los estereotipos que maneja el docente. ¿ De qué manera percibe el maestro a sus alumnos ?
- 2) Las expectativas: ¿ Qué espera que logren sus alumnos? ¿ Qué resultados espera lograr con su grupo este año escolar?

La comunicación cobra singular importancia en el contexto del estudio. Se dice que el proceso educativo se establece gracias a una constante comunicación . En la comunicación intervienen no solo la transmisión de mensajes, sino todos los hechos a través de los cuales las personas se relacionan y se influyen entre sí. En ella intervienen todos los elementos que confluyen en la relación maestro - alumno. En esta relación están presentes los estereotipos, la creación de estereotipos implica la generalización utilizada por un grupo acerca de otro grupo , un estereotipo puede ser considerado como un método de caracterización unidimensional , esto es, la construcción de un carácter total por medio de la simple mención de tan sólo una de las dimensiones de sus características, por ejemplo cuando en un grupo se encuentra uno o más alumnos que no hablan el español se tiende a considerarlo “deficiente”, de igual forma al considerar que el nivel socioeconómico predetermina el aprendizaje de los alumnos. Para Price-Williams (1980:195) si bien estos elementos influyen, sitúa su énfasis en los valores culturalmente distintos, en los estilos de lenguaje y aprendizaje de los diferentes grupos étnicos.

En este estudio estamos hablando de una práctica docente en donde el proceso de comunicación se ve complicado dado que dentro del aula se encuentran diferentes

referentes lingüísticos. La lengua aparece como un elemento importante en estas aulas, ya que la enseñanza es tradicionalmente discursiva, el maestro se comunica con sus alumnos principalmente a través del lenguaje, dando instrucciones, órdenes, mensajes y en muchos casos se convierte en el único medio de transmisión de conocimientos en una lengua que no es la del niño.

Por su parte para el niño la lengua forma parte de su cosmovisión . Cómo afirman Berger y Luckman: el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística. Es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas y objetivadas en la tradición de la colectividad.(Berger y Luckman:1977:91)

En cuanto a los estilos lingüísticos la atención se ha vuelto a la teoría que plantea que los lenguajes codifican al mundo de maneras algo diferentes , así el niño tiene que habérselas con un conflicto de clave y no sólo con una mayor cantidad de información. La preocupación del lenguaje tiene más que ver con los estilos de lenguajes como tales. (Price-Williams:1980 :197)

En este sentido habría que recuperar la propuesta de Price-Williams en lo que toca al término “estilos de aprendizaje” para implicar diferencias culturales de percepción, no únicamente individuales, sino de grupo. ⁵

La lengua es un vehículo de la cultura . A través de la lengua, en la escuela se producen y legitiman formas de subjetividad, el lenguaje es utilizado tanto para legitimar como para marginalizar diferentes posiciones. En este sentido dentro del aula y a través de la interacción entre maestro y alumno se estimulan, diluyen, marginalizan o mantienen capacidades.

⁵ En este sentido existen trabajos de investigación que recuperan cómo las diferencias culturales conforman diferentes estilos de aprendizaje. Cf. Ruth Paradise " El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación.

2. 5 INTERACCIÓN CON EL CURRICULUM.

En la práctica el maestro establece una relación dinámica entre el curriculum y la conducción del proceso de aprendizaje. La práctica docente se refiere principalmente a lo que hace el docente para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje, de tal forma que como ya mencionamos involucra una serie de factores.

El maestro al enfrentarse a un grupo donde está presente la diversidad cultural, tiene que establecer un puente entre el curriculum formal y la realidad de su aula. Se requiere entonces ver al currículum como una intención y una realidad, es decir, ¿cómo el maestro interactúa con esas intenciones y su realidad cotidiana? ¿Cómo logra conciliar esos propósitos y su problema de comunicación y cultura diferente?, ¿cómo establece estrategias para aplicar un programa impuesto y generalmente ajeno a la realidad del aula?.

En esa práctica el maestro establece una relación dinámica entre el curriculum y la conducción del proceso de aprendizaje, esto lo hace a partir de los conceptos que tiene de ellos. El maestro interactúa constantemente con el curriculum, lo modifica, lo adapta, decide las estrategias, pero también el curriculum moldea la práctica del maestro; pero ¿qué vamos a entender por curriculum? existen tantas acepciones como autores tratan el tema.

El concepto de curriculum expresa diferentes problemas:

a) Los fundamentos de un plan de estudios, el plan y los programas de estudios de una institución educativa. Aquí se consideran como sinónimos de curriculum los conceptos de programa y plan de estudios.

b) Una expresión de la pedagogía estadounidense que busca una mayor articulación entre la escuela y el aparato productivo. Esta expresión pedagógica desplaza a la didáctica por teorías pedagógicas que se fundamentan en principios. Buscando una solución a las exigencias del capitalismo mundial.

c) Las acciones cotidianas que efectúan los maestros y alumnos para el cumplimiento de un plan de estudios .

En estos tres grandes grupos podríamos agrupar las concepciones que de curriculum se manejan , cada una de ellas lleva implícito un concepto de sociedad, de individuo y por supuesto de aprendizaje.

Hay quienes se refieren al curriculum incluyendo elementos internos tales como especificación de contenido, métodos de enseñanza , secuencia de instrucción ,objetivos, evaluación, programas ,planes, relación maestro - alumno, recursos materiales y horarios .(Arnaz:1981). Otras definiciones además de referirse a varios de estos elementos internos, incluyen cuestiones tales como las necesidades y características del contexto, del educando, los medios, los procedimientos para la asignación de recursos y las características del egresado.

Para Arnaz el curriculum es “ ...el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa” (1981: 9). Según el mismo autor cuatro elementos componen al curriculum : Objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistema de evaluación. Este planteamiento de curriculum establece una separación entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, para otros autores el curriculum es algo vasto ,amplio que atraviesa la educación en todos sus niveles , es difícil ,como menciona Gimeno Sacristán, ordenar en un solo discurso todas las funciones y formas que adquiere el curriculum en cada sociedad, en cada sistema educativo, nivel y modalidad ; ya que finalmente el curriculum es expresión misma de esa sociedad. El curriculum expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuestas desde fuera, a fin de cuentas el curriculum tiene que ver con la cultura a la que acceden los alumnos. El curriculum es la estructura que guía al profesor en su trabajo docente; como afirma Gimeno Sacristán:

...“ es ante todo una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que, en la actividad

pedagógica relacionada con el currículum, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. " (Gimeno:1992: 32)

Gimeno Sacristán afirma que si algo no es neutro en el mundo educativo es, precisamente, el proyecto cultural y de socialización plasmado en el currículum que la escuela tiene para sus alumnos. Por lo mencionado es importante revisar el currículum tomando en cuenta las implicaciones sociales y culturales que tiene, es decir debe responder a las necesidades, características , proyecto social y cultural del grupo social al que va dirigido.

A partir de lo anterior considero al currículum en su concepción más amplia, aquella que vincula la teoría y la práctica. El currículum se desarrolla y surte efecto finalmente en la actividad que realizan los profesores y ésta transcurre dentro de una institución que tiene sus normas marcadas a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno o por la simple tradición que se acepta sin discutir. Gimeno Sacristán menciona al respecto que:

“Todas las finalidades que se le atribuyen y tienen asignadas implícita o explícitamente la institución escolar, de socialización, de formación, de segregación o de integración social, etc. acaban necesariamente teniendo un reflejo en los objetivos que orientan todo el currículum, en la selección de componentes del mismo, desembocan en un reparto especialmente ponderado entre diferentes parcelas curriculares y en las propias actividades metodológicas a que da lugar.” (Gimeno:1992:78)

De aquí se desprende la importancia que el currículum tiene en la institución, ya que a partir de él se desarrollan todas las funciones de la misma.

Hay varios modelos curriculares para enfrentar esa realidad . En ese sentido los modelos de proceso - producto buscan la homogeneización, preocupados por un hombre ideal se apunta hacia la formación de individuos iguales, en la planeación por objetivos se resalta un solo modelo de hombre que deja fuera a los que no responden a ese modelo.

La teoría curricular se desarrolla después de la segunda Guerra Mundial para tratar de dar a las escuelas un carácter más científico, más acorde con el nuevo desarrollo capitalista que se estaba gestando en los Estados Unidos. En ese entonces se consideró que una de las mejores estrategias para la formación científica y tecnológica era preparar proyectos curriculares bien pensados que garantizarían resultados precisos en el aula. Es decir, lo que

importa es el producto que se obtiene; esta concepción de currículum estaba estrechamente vinculada con la concepción conductista de aprendizaje, de tal forma que el currículum definiría de antemano las conductas a lograr.

Tyler argumenta en favor del uso de objetivos conductuales y que a partir de los objetivos podemos especificar la tarea del profesor. Los propósitos finales están representados por cambios verificables en los alumnos y deben especificarse de antemano. Para este autor no se puede especificar el contenido a tratar, ya que éste no explica lo que tienen que hacer los estudiantes. El currículum desde esta perspectiva no permite pensar en una educación diferenciada que responda a los intereses y necesidades de una población pluricultural y plurilingüe como la de nuestro país..

Stenhouse por el contrario plantea que es posible determinar un currículum atendiendo no al producto y a partir de objetivos, sino a partir de definir el proceso producido en la clase, es decir, el análisis empírico de lo que realmente sucede cuando el proyecto se lleva a cabo. Así pues las metas se centran en el proceso de aprendizaje y no en el producto. Lo importante no es su eficacia para producir resultados cognitivos definidos con independencia del proceso, sino lo que importa es la calidad del pensamiento desarrollado en el proceso. La palabra clave en el pensamiento de Stenhouse y que posteriormente retomaran autores como Gimeno Sacristán, es la *comprensión*, es decir más que una conducta observable lo que se busca es la comprensión de los fenómenos y de los hechos, por ello plantea Stenhouse que su propuesta es mas adecuada para los contenidos sociales que requieren una comprensión y no solo un cambio de conducta observable. Tanto los profesores como los alumnos desarrollan su comprensión, la comprensión siempre puede ampliarse. (Stenhouse :1985 :138) .

Esto implica también una *comprensión* del proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que para Stenhouse el pensar en un currículum desde esta perspectiva de proceso plantea la necesidad de reconsiderar el papel del maestro, del alumno y del currículum: Se plantea el currículum a partir de la especificación de contenidos u objetos de estudio, aportando algunos conceptos fundamentales, donde el conocimiento debe ser especulativo y, por tanto, indeterminado en cuanto a los resultados. Lo que permite un aprendizaje que desafía todas las capacidades y todos los intereses de un grupo diverso.

El alumno dentro de la concepción de curriculum como proceso deja de ser un mero receptor para participar activamente en la construcción de su conocimiento. Desarrollando su capacidad crítica y de análisis.

Aquí no se considera al docente como el poseedor de la verdad sino como un estudiante más que tiene que aprender, como un estudiante con experiencia que puede guiar a sus alumnos, lo que implica enseñar con métodos de descubrimiento o de investigación, más que de instrucción. Es decir, se basa en el juicio del profesor más que en su dirección ya que al asignarle al docente un papel activo dentro del proceso y no solo un reproductor de lo que otros planean, exige del maestro una determinada preparación lo que conlleva a un desarrollo personal y profesional del docente.

Es claro que la concepción de evaluación que se maneja en el modelo de proceso difiere de la planteada por el modelo de objetivos, que se centra en el producto y que se traduce en éxito o fracaso. En el modelo de proceso lo que se evalúa es el proceso mismo, se persigue más una comprensión que superar exámenes.

El nuevo rol que desempeña el maestro requiere de la reflexión constante del docente sobre su práctica, abierto a la crítica y crítico de su desenvolvimiento y formación, que esté en posibilidades de ser el eje de su propio espacio pedagógico, en otras palabras a un maestro investigador de su propia práctica.

Por lo demás, el maestro frente a grupo se enfrenta a infinidad de problemáticas que en algunos casos no comprende, lo que se traduce en acciones que responden a la mera intuición del docente. Estas situaciones problemáticas a las que se enfrentan los maestros deben servir de detonadores para desarrollar una práctica investigadora y lograr establecer una relación entre teoría y práctica.

DIVERSIDAD Y CURRÍCULUM COMÚN.

El concebir el curriculum como proceso donde se da importancia tanto al alumno como al maestro en la concreción del mismo, permite recuperar la cultura y los intereses del niño. Ver el curriculum como proceso sería una perspectiva general que daría cabida a la intervención del docente de acuerdo a su contexto.

Como ya he señalado el curriculum homogéneo impone la lógica didáctica de la homogeneización de ritmos, estrategias y experiencias educativas para todos y cada uno de los alumnos/as . Y se opone a la realidad diversa de los alumnos, quienes acceden a la escuela reflejando un desarrollo cognitivo , afectivo y social evidentemente desigual. En este sentido de acuerdo con Pérez Gómez el tratamiento homogéneo no puede mas que suponer la confirmación de la desigualdad y la injusticia de origen social.

Si bien en la actualidad el curriculum oficial es más flexible, el docente no interviene en su formulación , además de considerarse un currículum único para todo el país , el cual no contempla la diversidad sociocultural y lingüística de la sociedad mexicana, por lo que en muchos casos, no incorpora la cultura de las comunidades indígenas.

Por ello la organización del aula y de la escuela , conjuntamente con la formación profesional del docente deben garantizar el tratamiento educativo de las diferencias trabajando con cada alumno/a desde su situación real y no desde el nivel homogéneo de la supuesta mayoría.

Así, a partir de este eje , entendiendo curriculum desde la concepción más amplia, superando el concepto de curriculum como plan de estudios o contenido que debe impartirse en un lapso de tiempo establecido, a través de la instrucción que sería su acción propiamente dicha. Llegamos a la complejidad de su significado cuando este término, como proyecto educativo concreto, se lleva a la práctica, ya que no se traduce en una universal transmisión de conocimientos o porciones culturales cuidadosamente seleccionadas, sin una resistencia y conflicto en la cotidianeidad, es decir:

" la escuela y los profesores no enseñan cultura o conocimiento en abstracto, sino reconstrucciones de los mismos, inscritos dentro de instituciones y de prácticas cotidianas. La cultura no es pues, un objeto terminado que se transfiere mecánicamente de unos a otros, sino una actividad mediatizada que se reproduce construyéndose y reconstruyéndose a través de su aprendizaje y de las condiciones en las que se realiza" (Gimeno: 1992:149)

De ahí que, al analizar la práctica docente tenemos que contemplar los contextos específicos en los que se plasma el currículum, la reelaboración que desde ahí se hace y los efectos que devuelve. Y reconocer las distintas mediatizaciones que intervienen en los procesos de enseñanza - aprendizaje, así como la ideología que se encubre en la elaboración de un currículum. Para Gimeno Sacristán la terrible distancia entre la teoría y la práctica, entre el deseo y la realización, requieren de una lectura con un modelo ecológico de interpretación, en donde estén contempladas de manera tácita , no solo contextos pedagógicos , también los políticos, administrativos, económicos, legislativos, de organización , entre otros que tienen influencia decisiva.

Con esta mirada más ambiciosa, se entra en el terreno de " currículum oculto", lugar donde se pueden encontrar explicaciones del fracaso escolar de los niños indígenas, el analfabetismo, la esterilidad de la escolarización, la resistencia de la cultura escolar , retomando aspectos de la vida cotidiana.

En este marco " el currículum es un ámbito de interacción donde se entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos que, en un verdadero y complejo proceso social dan significado práctico y real al mismo" (Gimeno.1992:149) Sólo en el marco de todas estas interacciones y con un enfoque procesual podemos entender la dinámica que presta significado y valores específicos a un currículum en concreto.

El desglosamiento de las tareas y actividades, como contenidos de la práctica, deja en claro que la elección de las tareas no se efectúan de manera ingenua e inocente, por el contrario en su estructura interna vehiculiza un estilo de enseñanza, un paradigma de educación, una concepción de los sujetos con una carga ideológica particular mas allá de que sea consciente o no; por lo que se desprende entonces la riqueza que se puede llegar a descubrir en la observación de la práctica docente en contextos de diversidad.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1 PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación que se plantea busca dar cuenta de lo que sucede en un espacio de diversidad sociocultural y lingüística, reconociendo a los sujetos dentro del marco de referencia de ellos mismos, comprendiendo los motivos y creencias que están detrás de sus acciones, por lo que la perspectiva teórica del estudio es cualitativa .

La relación que establece el investigador frente al objeto de estudio, en este caso la práctica docente no indígena en un contexto determinado, define la perspectiva de investigación. En este sentido considero que la indagación debe centrarse en comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce o pasa a darse por supuesta una realidad social. Bajo esta postura interpretativa la preocupación es mostrar cómo se produce el orden social, para lo cual ha de revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden.

La noción de “ciencia social interpretativa” es un término genérico que comprende una gran variedad de fuentes distintas, desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa (Carr y Kemmis:1988:102) El término hermeneútica ha tenido connotaciones ambiguas y contradictorias. Para algunos designa el movimiento filosófico del siglo XX (Heidgger, Gadamer) o teológico, otros utilizan el término para referirse a esas disciplinas de las ciencias humanas y sociales - en oposición a las ciencias naturales - que hacen uso de métodos de conocimiento e interpretación (Von Wright) (Chávez:1993: 1)

La hermeneútica se originó en el análisis de textos y principalmente en la exégesis bíblica. Durante la última parte del XIX y comienzos del XX, el filósofo alemán Wilhem Dilthey

adoptó la hermenéutica en un intento de dar a las ciencias humanas la precisión y certeza que habían caracterizado el éxito y prestigio de las ciencias naturales.

Dithey sostiene que en la vida cotidiana, los seres humanos se encuentran en situaciones en las que ellos tienen que "comprender" lo que pasa a su alrededor y así reaccionar en consecuencia. Por lo que su conducta real refleja la comprensión y el conjunto de acontecimientos sociales y culturales asimilados. (Chávez:1993: 25)

Según Heidegger existe una comprensión primaria existencial que es constitutiva del estar - en - el - mundo del hombre, ésta para él es existencial y hermenéutica; el hombre interpreta el Ser en término de sus proyectos con relación al mundo. Este ser del hombre es esencialmente temporal: su horizonte vivido incluye pasado, presente y futuro, pero se proyecta primariamente hacia el futuro.

Mas si Heidegger hizo de la hermenéutica una herramienta filosófica para develar una estructura ontológica de la existencia humana, Gadamer la llevó a sus primeros y tradicionales terrenos dentro de las ciencias humanas , y a los problemas que dichas ciencias enfrentan. (Chávez:1993:37)

Gadamer desarrolla la noción de un continuo histórico efectivo que sirvió como punto de partida en 1960 para los debates entre los seguidores de la filosofía hermenéutica por un lado, y los representantes de la filosofía ortodoxa y neo - marxista por el otro: pero fue también el punto de convergencia entre la hermenéutica y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. (Chávez :1993: 38)

Uno de los autores más autorizados dentro de la perspectiva cualitativa es Clifford Geertz, quien considera que el propósito de sus investigaciones es un objetivo interpretativo en busca de significados. Este autor considera que el trabajo del científico social es descubrir un orden en la vida colectiva. Por eso la explicación interpretativa , según este autor, dirige su atención a lo que las instituciones, imágenes, declaraciones, hechos, costumbres, todos los objetos usuales del interés social, significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones.

Dentro del programa de investigación cualitativa la perspectiva de la ecología del aula se propone comprender la naturaleza de los procesos de enseñanza aprendizaje desde el punto de vista de los participantes, considerando a la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos. En esta perspectiva, el aula es vista como un todo en que interaccionan las personas y el medio que los rodea en términos de reciprocidad. El aula no es un espacio aislado, por el contrario, se considera que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos, los cuales influyen en lo que sucede en las aulas.

Son muchos los trabajos que desde esta perspectiva se han realizado, en el terreno de la educación el clásico estudio de Keddie examina lo que los maestros saben de sus alumnos y cómo se relaciona ese saber con la organización del saber curricular de la clase. Otro ejemplo interpretativo de indagación educativa es el de Cicourel y Kitsuse sobre las prácticas organizativas de las escuelas. Keddie y Cicourel se niegan a aceptar como hecho consumado el carácter ordenado del uso de las instituciones y proponen una perspectiva investigadora orientada a explorar cómo se produce y se mantiene ese orden. Aquí se opera con una concepción de la realidad que puede ser entendida, si se comprenden los significados objetivos de los individuos. Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal y como ocurre. (Carr y Kemmis:1988:118)

Con ellos el interés por la práctica docente ha abierto nuevas pistas de indagación, emerge así, la noción de trabajo docente en el contexto institucional y se da un énfasis especial a la idea de saber docente para comprender la relación del sujeto con su práctica.

En este sentido la etnografía, proveniente de la antropología, ha generado en los últimos años diversas investigaciones. Así, encontramos diferentes concepciones de investigación etnográfica, yo los llamaría diferentes niveles de construcción o de acercamiento al objeto de estudio. En un primer nivel se encontrarían aquellos trabajos que realizan una etnografía descriptiva. En otro nivel se encuentran las indagaciones que no sólo describen o documentan lo no documentado, sino que buscan las significaciones y relaciones (Wolcott, Rokwell) . Para Wolcott la intención etnográfica no es sólo una técnica de campo, no es pasar mucho tiempo en el campo, la etnografía tampoco la constituye una buena descripción, la etnografía no se genera creando y manteniendo una relación con los

sujetos. El propósito de la investigación etnográfica es describir e interpretar el comportamiento cultural.

Otro nivel etnográfico lo constituirían las indagaciones que logran introducir la parte emotiva y contactar con el sujeto (Renato Rosaldo). Aquí se reconoce que el investigador ocupa un lugar estructural y observa desde un ángulo particular, por lo que, el etnógrafo, como sujeto ubicado, puede comprender ciertos fenómenos mejor que otros. Para Renato Rosaldo el concepto de ubicación se refiere a la forma en que las experiencias cotidianas del etnógrafo y su experiencia personal permiten o inhiben cierto tipo de discernimiento. Por lo que en este nivel etnográfico se incluye el reconocimiento del investigador y de los sujetos investigados.

Por lo anterior los trabajos etnográficos nos ayudan a entender cómo funcionan determinados sistemas sociales proporcionándonos una información descriptiva detallada, junto con una interpretación, relacionando, descripción e interpretación con las pautas y los significados implícitos que mantienen, de tal forma que la estructura social no es considerada como una constante sino como un proceso que se crea de manera continua y que se construye y define socialmente por medio de las interacciones constantes de los sujetos. Se considera que los participantes están construyendo conjuntamente los significados de esas situaciones, y esos significados están sujetos a constante renegociación y revisión. Por lo que hay que analizar cada caso sin perder de vista la relación que tienen con el resto del sistema.

En este sentido la práctica educativa no se piensa como simples relaciones causales o determinadas por leyes universales, sino que las acciones se basan en significados sociales, guiados por un propósito, de ahí que para estudiar la enseñanza y el aprendizaje tenemos que tomar en cuenta sus significados, intenciones y sentidos.

A partir de los planteamientos anteriores, podemos decir que los estudios etnográficos en sí y por sí mismos, no señalan al docente el camino para mejorar las cosas ni para saber como deberían mejorarse, su contribución radica en ayudar a los educadores a entender mejor las pequeñas tradiciones de la sociedad más amplia.

3.2 OBJETIVO DEL ESTUDIO .

El objetivo del presente estudio es describir la práctica docente del maestro no indígena que labora en un contexto de diversidad sociocultural y lingüística. Siguiendo las corrientes actuales de investigación que han retomado a la antropología y en especial a la etnografía como la vía para acercarse al conocimiento de las prácticas, he considerado pertinente realizar un trabajo etnográfico a fin de hacer una descripción de la práctica docente no indígena.

Para dar cuenta de ella se consideró necesario realizar la investigación en dos niveles :

Un primer nivel a partir del trabajo etnográfico en una escuela primaria ubicada en una comunidad indígena, realizando observaciones de aula , relatos de vida a los maestros que trabajan en la escuela y entrevistas informales a padres de familia y alumnos .

Un segundo nivel de análisis a partir de los maestros que asisten a la Universidad Pedagógica Veracruzana y que trabajan en contextos de diversidad sociocultural y lingüística. Esto permitió tener una perspectiva más amplia del objeto de estudio. En este nivel se realizó un cuestionario temático a veinticinco maestros para recuperar información referente a su formación, su interacción con el curriculum y la interacción con sus alumnos. De este grupo se seleccionaron cinco informantes clave para realizar relatos de vida.

Contexto de la investigación.

El tema de investigación nace al impartir el curso: Análisis de la práctica docente, en la Universidad Pedagógica Veracruzana en el cual el maestro - alumno identifica las dificultades a las que se enfrenta en su práctica docente. En la exploración de esos problemas aparece reiteradamente, la enseñanza a niños indígenas. En un primer acercamiento al objeto de estudio se recuperaron los trabajos que realizaron los docentes en el curso: " Análisis de la práctica docente" que hacían referencia a su trabajo con niños

indígenas. A partir de éstos se rescataron diferentes percepciones de la atención a estos niños, distintas concepciones de lo que debe ser la educación, así como de la importancia que le conceden al español dentro de su trabajo escolar. Estos trabajos permitieron vislumbrar que para algunos maestros representaba un conflicto atender un grupo indígena, mientras tanto para otros no lo era.

La revisión de estos trabajos permitió identificar algunos elementos de análisis para el estudio: Postura del maestro hacia la cultura y lengua indígena, sentido de la enseñanza del español y estrategias implementadas por el maestro para atender a grupos diversos. De aquí se desprendieron varias interrogantes sobre la práctica docente que giraban en torno a tres ejes: Formación docente, interacción maestro - alumno e interacción con el curriculum, que a partir de entonces guiaron el trabajo de investigación.

El trabajo etnográfico se realizó en una escuela primaria de tipo multigrado, atendida por tres docentes. La escuela está ubicada en una comunidad del municipio de Tequila. El escenario de la investigación se orientó hacia el espacio de acción recurrente, de la rutina, al trabajo cotidiano. A pesar que éste se circunscribe a la escuela, dichas actividades implican un amplio campo de acciones y de referentes, en las que intervienen, por ejemplo, las tradiciones educativas socialmente construidas, los símbolos y relatos heredados.

El estudio de las prácticas educativas en el salón de clases nos puede hablar de lo que es la institución como organización formal, pero también de los procesos de apropiación específica y del carácter de la participación de cada uno de los involucrados.

En la escuela observada el origen social de los maestros, la formación recibida, lo que ellos son y llevan al entrar en la escuela, determinan y están presentes en los procesos de enseñanza - aprendizaje. En el salón de clases no sólo se ejerce una acción de modelaje sobre materias dispuestas, los niños participan activamente en su propia formación, sin negar con ello que esta interacción se realiza de acuerdo a reglas históricamente constituidas.

En este primer nivel la obtención de información y las observaciones requeridas para el análisis tuvieron lugar en diferentes momentos. En una primera etapa, en los meses de junio y agosto, se visitó la comunidad y se realizaron entrevistas con los maestros y miembros de la comunidad.

El segundo periodo de trabajo de campo se llevó a cabo de octubre de 1997 a febrero de 1998, realizando una semana de observación de aula por mes. En una tercera etapa, en el mes de febrero y marzo de ese mismo año se establecieron entrevistas con los maestros de la escuela observada para integrar o completar los relatos de vida.

Durante el trabajo de campo se grabaron las sesiones de clase observadas y se elaboró el diario de campo. Posteriormente con estos materiales se reconstruyeron registros de observación que integraban tanto la transcripción textual de las sesiones como las observaciones y reflexiones realizadas por el investigador al observar las clases, conformando así un registro descriptivo de la práctica docente.

Estos registros se fueron construyendo en los periodos intermedios a cada fase de observaciones de aula, lo que permitió algunas reflexiones previas a cada etapa de observación, que redituó en observaciones más finas, específicas, focalizando la indagación. Las observaciones se realizaron, como ya mencioné anteriormente, explorando acerca de los tres ejes que guiaban la investigación: ¿Cómo se refleja la formación del docente en su trabajo cotidiano? ¿Cómo establece la interacción con sus alumnos? ¿Cómo interactúa el maestro con el curriculum nacional dentro de un contexto de diversidad cultural?

Lo que sucede en una aula es complejo, en un momento puede parecer que no ocurre nada y en otros hay tanta participación de los sujetos que resulta imposible registrarlo. En algunas ocasiones el registro elaborado no permitía captar lo que realmente sucedía en el aula. Había momentos en los que las interacciones se daban de manera simultánea y al hacer la transcripción, aparecía como si siguieran un orden en las intervenciones, pero, en realidad, en el aula se cruzaban los diálogos de los niños con los niños y del maestro con los niños, de tal manera que eran tantas y tan variadas las intervenciones, que en ocasiones para lograr

una interpretación mas fehaciente fue necesario escuchar la grabación y a partir de ella analizar lo que sucedía en el aula. ⁶

El trabajo etnográfico no se puede realizar en un sólo momento, se requieren una serie de aproximaciones al objeto de estudio, que van desde la mera identificación de situaciones relevantes y no relevantes, la descripción , hasta pasar por varios intentos de interpretación.

Pareciera que el investigador nunca acaba de conocer totalmente su objeto de estudio, pues siempre surgen nuevas nociones, aparecen como destellos, al acercarse una y otra vez a los registros, a las entrevistas, se van encontrando las relaciones y delineándose los sentidos.

Para trabajar el segundo nivel de análisis se aplicó una encuesta a todos los alumnos que asisten a la Universidad Pedagógica Veracruzana para identificar a los maestros - alumnos no indígenas que trabajaban con niños indígenas. (Ver anexo 1) De acuerdo con la encuesta 46 maestros trabajaban con niños indígenas, de éstos se eliminaron a los que están en el subsistema indígena, quedando así treinta maestros . A ellos se les pidió que contestaran un cuestionario abierto que pretendía indagar de manera general sobre los tres ejes planteados anteriormente. (Ver anexo 2)

Posteriormente este cuestionario recibió un tratamiento cualitativo. Para su análisis se elaboró un concentrado que permitió hacer una revisión por pregunta, pero sin perder de vista la particularidad y el contexto de cada caso. Este cuestionario permitió profundizar un poco sobre la práctica docente, encontrar nuevos cuestionamientos y con ello enriquecer los ejes de análisis, así como determinar a los informantes claves con quienes se recuperarían relatos de vida. Se consideraron informantes idóneos por su disposición y considerando que representarían a los diferentes rangos de antigüedad, es decir maestros que se iniciaban en el servicio y maestros con cierta experiencia en el trabajo en estos contextos.

De acuerdo con Medina Melgarejo "los relatos de vida son momentos, fragmentos, recuerdos que configuran la cosmovisión particular de cada maestro y que constituyen

⁶ En la etnometodología, en especial en el análisis conversacional, se utilizan técnicas de transcripción más depuradas , en las que se recuperan pausas , traslapes, patrones de entonación, etc. , esta metodología sobrepasa los objetivos de análisis de esta investigación. (cf, Hamel 1990,Henne/Rehbock,1982).

múltiples sentidos que dan contenido a los procesos y prácticas educativas y escolares de una manera cotidiana" (Medina Melgarejo ,1994: 461)

El analizar los procesos sociales en los relatos de la propia vida pretende entender los procesos de construcción de las relaciones sociales en ámbitos cotidianos. Los relatos de vida son una posibilidad de entender el actuar del docente. Por un lado es un individuo que llega a un medio social ya constituido y que no interioriza ese ámbito al cual se incorpora, pero también es un individuo que resignifica y da un nuevo sentido a ese medio social.

De ahí que el sujeto es actor, por que interviene activamente en la construcción de esa entramada social, que participa cotidianamente en ese hacer social y por ello se vuelve parte de él, pero no de una forma mecánica, lineal; si fuera así la historia de la sociedad siempre sería la misma, sino que va dando nuevo significado y sentido a ese hacer. El hacer docente se construye pues en un ir y venir entre ese ser individual y ese ser social.

De ahí que al revisar la historia personal de cada maestro a través de sus propios relatos se recupera la visión que el mismo docente tiene de su propio hacer, cuando él se remite al pasado, lo narra no de una forma objetiva, tal y como sucedió, sino que en ese recuerdo ya esta impresa su interpretación de lo que sucedió y de la trascendencia que ese hecho tiene para él, el que relate un suceso y no otro, nos habla ya de una interpretación de esas relaciones, de su participación en la historia colectiva.

CAPITULO IV

CONTEXTO GENERAL.

En la actualidad el estado de Veracruz es uno de los más densamente poblados del país con una población total de 6 734 545 habitantes⁸. La riqueza cultural y lingüística del estado se ve reflejada en la diversidad de sus habitantes, representada por los hablantes de lengua indígena que constituyen el 10.6 % de la población total. El censo considera que a pesar de las limitaciones un criterio adecuado para identificar a los diferentes grupos étnicos es el lingüístico, que determina la pertenencia a un grupo indígena con base en la lengua utilizada por la población para comunicarse .

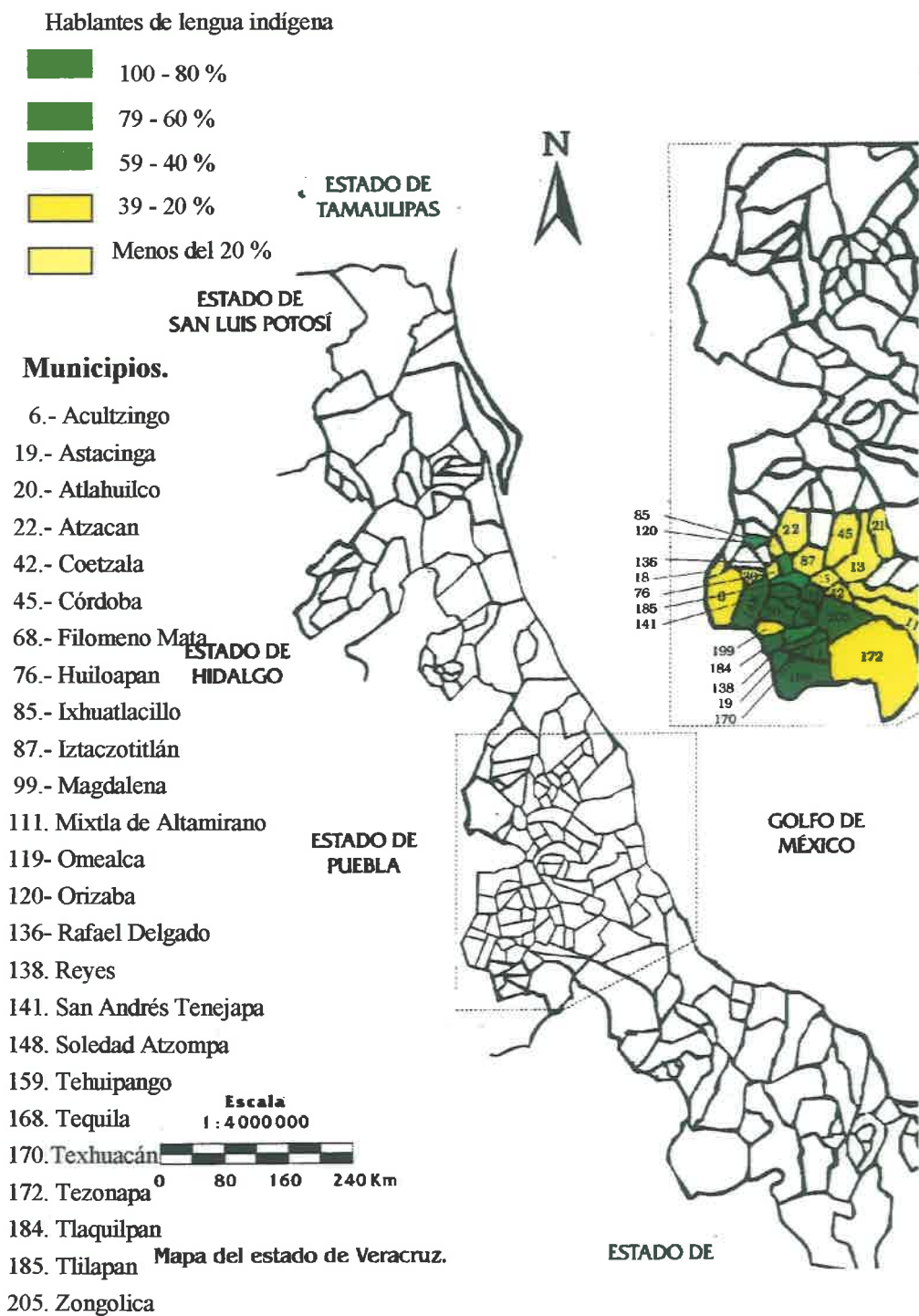
De acuerdo al censo, en total se hablan 50 lenguas en el estado, por el número de hablantes las más importantes son náhuatl, huasteco, chichimeco, totonaca ,otomí, popoluca, mazateco, mixteco, mixe, tepehua y zapoteco .

Los datos censales reflejan que en la región de las grandes montañas hay un número considerable de grupos indígenas y que en once municipios, como Magdalena y Tequila, la población indígena constituye más del 90 % de la población total. El mapa que se presenta permite apreciar de manera más clara la notable presencia de grupos indígenas en esta zona, cuya población se encuentra enclavada en la sierra en comunidades apartadas y de difícil acceso.

En el mapa que se presenta a continuación podemos observar la importancia numérica que tienen los grupos indígenas en la región.

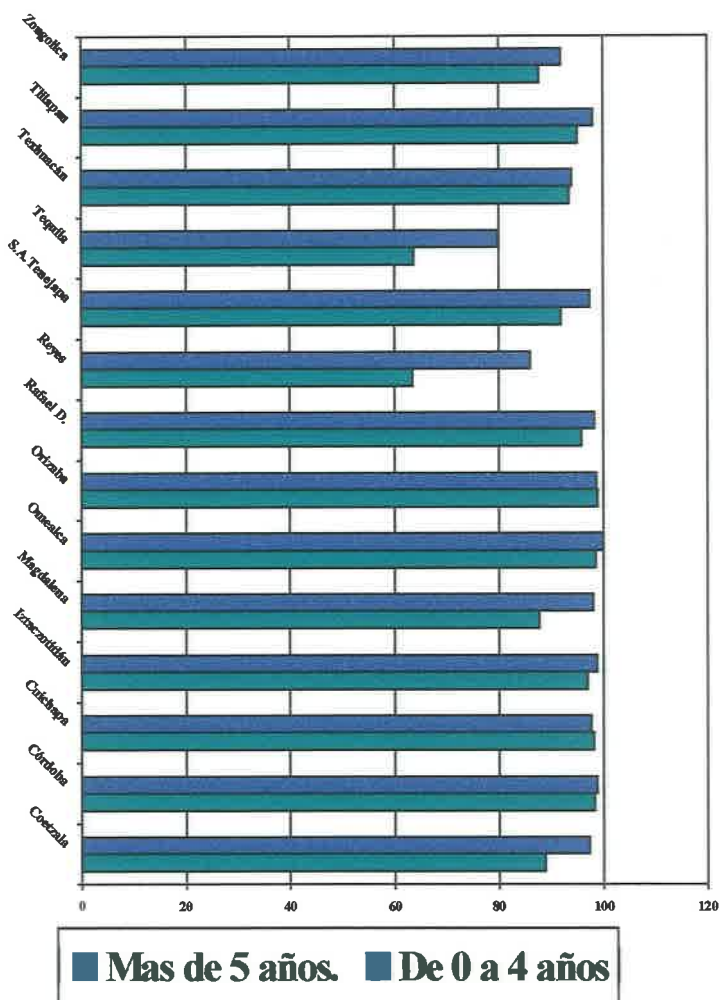
⁸ En este sentido existen trabajos de investigación que recuperan cómo las diferencias culturales conforman diferentes estilos de aprendizaje. Cf. Ruth Paradise " El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación.

Porcentaje de población indígena en los municipios de la región montañosa del estado de Veracruz.



Los datos del censo sobre hablantes de español en comunidades indígenas y su relación con el nivel de bilingüismo muestran que hay comunidades, que podría decirse son bilingües, como se puede apreciar en la gráfica siguiente:

POBLACIÓN INDÍGENA QUE HABLA ESPAÑOL POR MUNICIPIO



Debemos advertir, que si bien el censo utiliza la categoría " habla español", no proporciona información sobre el grado de dominio de una u otra lengua, ni mucho menos de la capacidad de transmisión de las dos lenguas a las nuevas generaciones. Si bien los censos utilizan por igual esta categoría, no hacen consideraciones de este tipo, aplicándola a quienes vagamente suponen capaces de expresarse en otra lengua: el español.

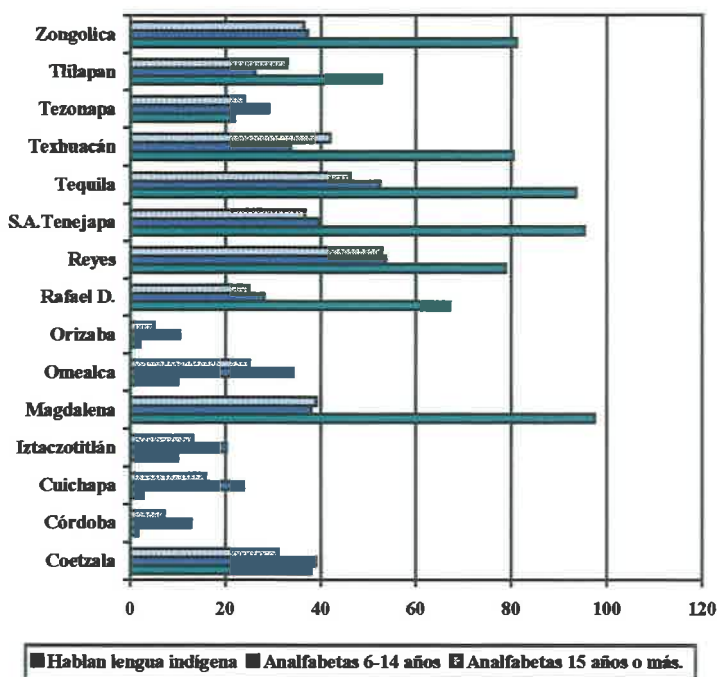
Aunado a lo anterior, los datos referidos a menores de cinco años son obtenidos considerando a los menores hablantes del español si el jefe o el cónyuge hablan español. De igual forma se les considera hablantes de lengua indígena si el jefe de familia o su cónyuge declaran hablar una lengua indígena.

Esto lleva a considerar que las comunidades son bilingües. Sin embargo, estos datos no dan cuenta de las peculiaridades del mismo, ya que puede existir bilingüismo como un hecho completo, es decir, que permite comunicar y que permite su transmisión a la generación siguiente, mas hay también bilingüismo parcial en el que los patrones fonológicos, morfológicos y sintácticos de la segunda lengua están en varios grados de desarrollo y fuertemente influidos por la lengua materna. De ahí que podemos encontrar un bilingüismo náhuatl dominante, bilingüismo completo y bilingüismo castellano dominante. (Roth Rodríguez: 1986:27)

La imagen que presenta el censo es la que comparte la sociedad en su conjunto, es decir no hay indígenas monolingües, todos son bilingües y entonces no hay ningún problema si en una comunidad no hay escuelas bilingües, ya que toda la región es considerada como bilingüe y por lo tanto pueden establecerse indistintamente escuelas del sistema federal, estatal o bilingüe indígena.

Esta reflexión me lleva a cuestionar ¿qué pasa con la educación?, ¿cuáles son los datos de alfabetización en la región?.

HABLANTES DE LENGUA INDÍGENA Y ANALFABETISMO POR MUNICIPIO.



Este indicador de analfabetismo en lengua no indígena es importante sobre todo en los municipios donde un alto porcentaje de la población es hablante de una lengua indígena, los datos están reflejando la competencia, por decirlo así, de la escuela. Históricamente el objetivo primordial de la educación dirigida hacia estos grupos ha sido la alfabetización, la pregunta es ¿por qué si éste ha sido el objetivo desde hace varios años seguimos teniendo altos índices de analfabetismo en una región donde la escuela ya ha llegado a las comunidades? ¿Se trata de una escuela que llega a imponer una cultura y una lengua, sin considerar las del grupo?, ¿qué pasa entonces con la enseñanza?. No obstante que las comunidades están de acuerdo en aprender la lengua dominante no se han obtenido los resultados deseados.

4.1 SERVICIO EDUCATIVO EN LA REGIÓN MONTAÑOSA DEL ESTADO DE VERACRUZ.

En la región montañosa de la zona centro del estado de Veracruz encontramos varias comunidades nahuas , donde el servicio educativo se presta a través del sistema estatal, federal y la Dirección de Educación Indígena.

Si bien a partir de la descentralización de la educación se fusionan el sistema estatal y federal, creándose la Secretaría de Educación y Cultura del estado , que rige a ambos sistemas, ésta se ha realizado sólo en la parte de pago de sueldos, ya que ahora es el gobierno de la entidad el que efectúa los pagos de todos los maestros que trabajan en el estado. Es decir , la integración de los dos sistemas en muchos aspectos no se ha dado , por ejemplo, hasta el momento no se han podido conciliar o igualar las prestaciones y sueldos de los dos sistemas, y persisten ciertas formas de organización, tanto institucionales como sindicales que no han posibilitado la unificación, por lo que se sigue hablando de un "sistema federal" y " un sistema estatal".

Salvo estas situaciones de carácter administrativo y sindical, el trabajo que se realiza en los dos sistemas es similar. Ambos trabajan a partir de los Planes y Programas vigentes para todo el país, ambos desconocen las diferencias culturales y lingüísticas del estado. La Dirección de Educación Indígena, por su parte, sólo atiende algunas comunidades indígenas con un planteamiento educativo bilingüe.

La presencia de estos tres tipos de atención da como resultado una variedad de situaciones, así podemos encontrar comunidades en las que se encuentran escuelas estatales, federales e indígenas, o comunidades donde la escuela pertenece al sistema indígena y que atiende a una población mayoritariamente bilingüe, pero también escuelas del sistema estatal o federal trabajando en comunidades con un menor grado de bilingüismo.

Para tener una idea más amplia del servicio educativo que se presta en la región se aplicó un cuestionario a veinticinco maestros que trabajan en el sistema estatal o federal y que atendían a grupos indígenas. A través de este cuestionario se intentó recuperar datos

generales de los maestros y explorar algunas de sus percepciones acerca de su trabajo en las comunidades indígenas. Los resultados mostraron la presencia de diferentes niveles de formación en los docentes, condición que, en alguna medida, se debe a los diferentes criterios de contratación en ambos sistemas. El sistema federal solicita un perfil de normal básica o de dos años de estudiar la Licenciatura en Educación Básica, en cambio para el sistema estatal el requisito de ingreso al servicio educativo es de bachillerato, y recientemente se solicita que el aspirante a una plaza tenga cursado por lo menos un año de la Licenciatura en Educación Básica. De ahí que podemos encontrar trabajando en estos contextos de diversidad cultural a maestros con formación normalista y un número considerable de docentes cuyo nivel máximo de estudios es de preparatoria. Para el caso de nuestra encuesta correspondió al 80% de los maestros con estudios de preparatoria.

Al revisar los años de servicio encontramos que veintidós de los veinticinco maestros entrevistados tienen menos de 5 años de servicio, es decir se trata de maestros que recientemente ingresaron al servicio educativo,⁹ con poca experiencia y que se encuentran cursando la licenciatura en la Universidad Pedagógica.

Debido a las características de dispersión y aislamiento de las comunidades indígenas, un número significativo de las escuelas de la región son multigrado, es decir el maestro atiende a más de un grupo. Tan sólo seis de los veinticinco maestros trabajan en escuelas de organización completa. Hay que considerar también el número de alumnos que atiende cada maestro, pues podemos encontrar grupos multigrado con un número reducido de estudiantes, pero también grupos multigrado numerosos, entre 30 y 40 alumnos.

La mayoría de los maestros describe a sus alumnos como participativos, inquietos y curiosos; otros en cambio consideran a sus niños como flojos, de rendimiento bajo y conducta agresiva. Al analizar estas respuestas a la luz del resto de la entrevista se observó que el grupo de los maestros que manifiestan estar muy contentos con sus alumnos, trabajan con niños bilingües. En cambio, los maestros que laboran con niños monolingües indígenas o en comunidades donde, según sus comentarios, se utiliza principalmente la lengua náhuatl, coincidentemente, son los maestros que señalan

⁹ La encuesta se aplicó a maestros-alumnos de la Universidad Pedagógica Veracruzana donde un gran número de ellos asiste a la universidad para cubrir el requisito de ingreso al servicio.

a sus alumnos como flojos y de bajo rendimiento. Así mismo, consideran el nivel cultural de los padres de familia como un inconveniente en su trabajo.

En cuanto a los comentarios que hacen acerca de la comunidad donde trabajan refieren distintos aspectos desde lo geográfico, lo económico y lo cultural. Algunos hacen referencia a las dificultades de acceso a las comunidades, otros a las condiciones económicas precarias, destacando la inadecuada alimentación de los niños, otra situación recurrente es el ausentismo de los alumnos.

En lo referente al conocimiento que tienen de la lengua náhuatl solamente dos maestros manifestaron entender un poco, ya que nacieron en poblaciones donde se habla nahuatl, perfil que contrasta con el de una maestra que tiene quince años trabajando en la región y que ha aprendido el náhuatl lo suficiente como para entender cuando le hablan sus alumnos o miembros de la comunidad, pero que sólo puede construir frases sencillas en náhuatl. El resto de los maestros no tienen ningún conocimiento de la lengua que hablan sus alumnos indígenas nahuas .

En cuanto a la utilización de la lengua náhuatl en el aula encontramos diferentes posturas.

1) No la utiliza. En esta situación se encuentran el mayor número de casos, dado que como observamos en el párrafo anterior , no conoce la lengua y por lo tanto no la utiliza. En un caso en el que el maestro habla la lengua náhuatl, no la utiliza argumentando que los niños son bilingües y por lo tanto no es necesario.

2) Otra postura es no utilizarla en el aula, pero además considerar que el uso de la lengua indígena es negativo para los niños. " el niño deberá manejar el español de tal manera que deba haber comunicación con el maestro y dejar atrás ciertos vicios que no lo dejan crecer dentro de la educación".

3) Una minoría manifiesta que a pesar de no hablarla, consideran importante y propician que sus alumnos hablen en náhuatl, además de estar interesados en aprender algunas palabras en la lengua que hablan sus alumnos, para comunicarse mejor con ellos.

Para tratar de explorar la percepción que el maestro tiene de las diferencias culturales de sus alumnos y la forma en que integra esas diferencias a su quehacer docente, se les preguntó si conocía las tradiciones y costumbres de la comunidad en la que trabaja; llama la atención cuatro casos del total encuestado que no lograron describir ningún aspecto de la cultura de la comunidad en la que laboran, tal pareciera que no se han percatado del entorno cultural en el que trabajan. Los restantes maestros entrevistados perciben la diferencia cultural, únicamente a través de las fiestas que realiza la comunidad.

Al preguntarles cuáles son las dificultades a las que se enfrentan en su trabajo docente, once maestros se refirieron a la lengua que hablan sus alumnos, ya que trabajan con niños monolingües indígenas y no pueden comunicarse con ellos. A su vez, quienes tienen un mayor número de niños bilingües enfrentan dificultades y entre las que hacen referencia se encuentran las que están vinculadas a una mala comprensión de los mensajes e instrucciones que dan los maestros. Todos coinciden en que las mayores dificultades que tienen los niños se encuentran en su expresión oral y escrita en español. Aparece entonces la lengua de los alumnos (y no la del maestro) como la pieza de choque en la relación intercultural, que perturba la práctica docente y que hace aparecer la enseñanza a niños indígenas como un problema.

Al pedir a los maestros que hablaran acerca de los conocimientos que deben adquirir sus alumnos encontramos:

- 1) Los que consideran que deben adquirir conocimientos elementales, leer, escribir y hacer cuentas: (9 casos).
- 2) Los que consideran que deben apropiarse de conocimientos amplios. "Los señalados por el curriculum, así como desarrollar sus capacidades de expresión en todos los campos, promover la cultura del grupo, fomentar la investigación, el deporte y desarrollar hábitos de limpieza y salud." (6 casos).

- 3) Los que consideran que deben recuperar el conocimiento de su comunidad. "Lo más importante es enseñarle al niño cosas que él conozca para que las desarrolle y le faciliten su supervivencia en el campo" (4 casos).
- 4) Los señalados en el currículum. (3 casos).
- 5) Un maestro considera que lo más importante es enseñarles normas de comportamiento, ya que en la comunidad donde trabaja " no saben nada de comportamiento"
- 6) Para otro maestro lo más importante es la disciplina y la limpieza. (1 caso)

Estas respuestas nos dan una idea de las expectativas que tienen los maestros de sus alumnos, pero también reflejan las diferentes tradiciones de formación de las que ya hemos hablado en la historia de la formación docente. Es decir, en la región vamos a encontrar una diversidad de prácticas que están respondiendo a diferentes tradiciones de formación, encontramos así maestros castellanizadores, para quienes lo más importante es enseñar a leer y escribir y hacer cuentas, maestros que tienen altas expectativas sobre sus alumnos por lo que consideran necesario darles todos los elementos que necesiten para poder desarrollarse en nuestra sociedad, pero también maestros que se encuentran instalados en una tradición disciplinadora.

También se entrecruzan las expectativas que de alguna manera están relacionadas con los estereotipos que socialmente se han construido de los grupos indígenas, " que aprendan los básicos y elementales ya que la comunidad está muy marginada". Estas situaciones se vuelven un círculo vicioso: el maestro considera que no necesitan más que aprender lo indispensable: leer, escribir, sumar y restar, y con ello él mismo los sigue marginando y pasando por alto los saberes culturales del grupo.

Estos resultados nos permiten tener una perspectiva general de la atención a la diversidad cultural en la región. A continuación volveremos nuestra mirada a lo que sucede en las aulas.

4.2 UNA COMUNIDAD NAHUA.

El trabajo de observación de aula se llevó a cabo en una escuela estatal en el Municipio de Tequila. Para llegar a la comunidad la carretera es de terracería, ella permite la comunicación con otras comunidades indígenas ubicadas en la sierra y con Tuxpanguillo, población a partir de la cual pueden desplazarse a las ciudades importantes de la región; sin embargo, el camino no siempre se encuentra en buenas condiciones, pues constantemente sufre deslaves y derrumbes, por lo que los pobladores se trasladan caminando, a pesar de contar con un camión que sube de Tuxpanguillo una vez al día.

La comunidad es nahua con una población de 530 habitantes agrupados en aproximadamente 150 familias; en promedio cada familia tiene ocho hijos. La mayoría de las familias están concentradas en la comunidad, sólo seis se encuentran dispersas.

Dentro de la organización social de la comunidad el Agente Municipal es la máxima autoridad, lo eligen todos los pobladores por votación en una asamblea a la que asiste el presidente municipal. El cargo tiene una duración de tres años y su función principal es establecer un puente de comunicación entre el municipio y la comunidad.

En esta comunidad el régimen de pequeña propiedad es privada, se dedican al cultivo de café y maíz, este último es para el autoconsumo y el café lo venden; cuentan los pobladores que antes lo llevaban a vender a Tuxpanguillo trasportándolo en bestias, ahora los compradores vienen hasta la comunidad o bien se lo venden a un vecino de la misma comunidad que también compra café. El maíz lo siembran entre abril y mayo y para agosto es la cosecha. Los habitantes que no cuentan con tierras trabajan como jornaleros en los terrenos vecinos y algunas mujeres trabajan como empleadas domésticas en Orizaba. Esta comunidad cuenta con servicios: de agua (que los mismos pobladores han instalado), luz y teléfono comunitario. Es una comunidad donde todos sus miembros participan para mejorarla, al respecto habla el Agente Municipal:

"Si se juntan, van participando, uno que otro no quiere pero la mayor parte sí participa en faenas. Antes cuando vine aquí estaba puro monte unas cuantitas casas y ahí va creciendo la

comunidad, el camino apenas entró, no teníamos ni agua ni luz y ahorita tenemos agua potable, caminos, la luz y teléfono, ya rápido se comunica uno."

La comunidad no cuenta con servicio médico, la clínica más cercana se encuentra en Poxcautla (media hora caminando) o hasta Tuxpanguillo (una hora caminando) De la comunidad, 65 familias están en el programa PROGRESA y cada familia recibe 180 pesos cada dos meses.

Las actividades religiosas ocupan un lugar importante dentro de las tradiciones y costumbres de la comunidad , la organización social más importante entorno a la religión es la mayordomía.

Los servicios educativos en la comunidad se prestan a través de la escuela primaria estatal y una escuela de preescolar indígena , ubicada a poca distancia de la escuela primaria. El maestro de preescolar es bilingüe, sin embargo el maestro únicamente les habla en español, al respecto opina: "es para que no les cueste trabajo en primero". Dos maestros de la escuela están en el (PARE) Programa para Abatir el Rezago Educativo. Este programa incluye la dotación de material didáctico y apoyos económicos para la compra de material escolar para que trabajen los niños como tijeras, hojas de papel, cartulinas, etc., así como una compensación económica para los maestros. Los maestros que participan en este programa deben trabajar en la escuela o con la comunidad hasta las seis de la tarde.

La escuela es el centro de reunión y lugar donde se hacen las celebraciones de la comunidad. La conmemoración de las fechas cívicas se realiza en la escuela en coordinación con los maestros, en especial el 15 de septiembre donde los maestros junto con el comisariado ejidal organizan la ceremonia del Grito de Independencia. En la escuela también se hace la celebración del día de muertos.

El 60% de la población es bilingüe y el 40% es monolingüe indígena. La lengua náhuatl es utilizada en todas las actividades de la comunidad : en sus juntas, en las fiestas y por supuesto en la familia. Una madre al preguntarle sobre si habla a sus hijos en su lengua contestó:

“Claro, no queremos que se pierda, a mí me gustaría aprender a escribirla, porque como les digo a mis hijos: la hablamos pero no la escribimos y el náhuatl tiene su abecedario, a mis hijos yo les hablo para que no se pierda, pero también uno les dice palabras en español para que no les cueste trabajo en la escuela, porque a uno sí le costo trabajo”. Otros padres no quieren que sus hijos hablen náhuatl porque como en la escuela se utiliza el español, entonces al llegar a ella no podrían aprender, una madre dice al respecto: “no les hablo, porque luego vienen a la escuela y no entienden, luego lloran, mejor no les hablamos”.

La escuela se convierte por sí misma en un centro intercultural, los padres esperan que al asistir a la escuela el niño aprenda español, así como los padres que sus hijos no tienen un dominio completo del náhuatl esperan que en la escuela lo logren al estar en contacto con niños hablantes de la lengua nahuatl: “ya aprenderán nahuatl cuando vayan a la escuela”.

Como mencionamos, en la comunidad utilizan en sus actividades cotidianas el náhuatl, pero es la lengua de los adultos ya que a los niños prefieren hablarles en español: “para que no tengan problemas en la escuela”. No obstante en la comunidad, en la interacción los niños escuchan náhuatl en su ámbito social y familiar.

En nuestro país el panorama que se presenta en la relación intercultural es complejo, el proceso histórico de las relaciones entre los grupos indígenas y mestizos, la cercanía de las comunidades y las constantes migraciones de los indígenas en la búsqueda de mejores oportunidades de trabajo a las ciudades ha llevado a un contacto continuo con la cultura dominante. Por lo que está presente una doble tendencia en los grupos indígenas, por un parte quieren tener una relación con la cultura dominante, por lo que el aprendizaje de la lengua dominante, el español, se convierte en instrumento básico para establecer negociaciones. Por otra parte, esto no implica que deseen que desaparezca su lengua. En muchas situaciones se ha interpretado ese desarrollo del bilingüismo en las comunidades como un deseo de abandonar su lengua materna.

Para esta comunidad la escuela es importante, están siempre pendientes de las actividades que se realizan en ella y están dispuestos a participar, ya sea que se necesite su tiempo o ayuda material. La escuela es el centro de reunión de la comunidad tanto para eventos cívicos como juntas o reuniones.

4.3 LA ESCUELA .

En esta comunidad, de acuerdo con la información que proporcionaron algunos padres de familia, la escuela tiene más de 50 años . La primera escuela funcionaba en un cuarto de madera y techo de lámina que prestaba una familia, posteriormente un matrimonio que no tuvo hijos heredó a la comunidad el terreno para que se construyera la escuela, desde ese tiempo se han ido construyendo poco a poco los salones con la participación de los miembros de la comunidad.

La escuela se encuentra ubicada en la parte más alta de la comunidad, no tiene barda y desde ahí se puede apreciar todo el poblado. La escuela cuenta con tres salones alineados al frente de la cancha de basquetbol. A la derecha de los salones se encuentra un cuarto de madera con techo de lámina que funciona como cocina, ahí preparan las tortillas y el atole de los desayunos escolares, junto construyeron ya una cocina de ladrillo donde se encuentra una estufa, un refrigerador, la despensa y los trastes. En un extremo de la cancha se encuentra el salón de usos múltiples, es un salón grande que es utilizado tanto por la comunidad como por la escuela, ahí se realizan las juntas y reuniones de la comunidad, en ocasiones, si está lloviendo, los eventos cívicos se realizan ahí, es también el lugar donde desayunan los niños por lo que ahí se encuentran mesas y sillas. Detrás de la cocina se encuentran los baños. La escuela es agradable y a excepción de los baños, la escuela está en buenas condiciones materiales. Las características arquitectónicas de la escuela no difieren de las construidas en el resto del país.

Las tres aulas son amplias; en el salón que ocupa el tercer ciclo (quinto y sexto) hay mucho material, tienen mapas colgados en las paredes, dos libreros con libros de texto y de consulta. Tiene pocas bancas de tipo binario y un escritorio de madera para el profesor. Como el maestro está en PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) ha recibido material de apoyo como juegos de figuras geométricas, material para fracciones, etc.

En el aula del segundo ciclo (tercero y cuarto) durante los primeros meses del año escolar se encontraban los libros de texto de años anteriores y la despensa, posteriormente acomodaron los libros en libreros y la despensa la llevaron a la cocina. En una de las paredes hay un mapa de la República Mexicana y uno de América, junto a la puerta de entrada sobre la ventana está colocado el pizarrón y un mapa del estado de Veracruz, en la pared de la izquierda se encuentra un reloj, un rotafolio y un pizarrón con las tablas de multiplicar. En la parte de atrás hay mucho material en cajas, la mayoría elaborado por el maestro (juegos de matemáticas, láminas, etc.) y también material que han elaborado los niños (muñecos guiñol, mapas, etc.). El aula cuenta también con el material proporcionado por PARE, en este mismo lugar encontramos un librero y cajas de madera donde están acomodados diversos materiales. En cuanto al mobiliario tiene bancas de tipo binario y un escritorio de madera para el profesor, todo ello en buen estado. Esta disposición es la que presenta el salón la mayor parte del tiempo, ya que al maestro le gusta cambiar el mobiliario y la distribución de los objetos dentro del aula.

El aula del primer ciclo cuenta con bancas de paleta individuales y bancas de tipo binario, el maestro tiene una mesa y una silla. En la pared hay dos láminas elaboradas por el profesor, una con el abecedario y otra con sílabas: *sa, se, si, so, su, ta, te, ti, to, tu, etc.* Al respecto el maestro comenta: “no pongo letreros ni láminas porque luego de ahí se copian y no aprenden, es mejor las sílabas, ahí se ayudan, luego se vuelven buenos para copiar”.

El trabajo del maestro se desarrolla dentro de este entorno físico, pero no hay que olvidar que es también un espacio social que lo constituye: la institución escolar. Una institución escolar que enmarca y constriñe, y también posibilita su trabajo. Tratándose de escuelas públicas la autonomía es bastante limitada, pues hay una serie de aspectos importantes que no dependen de la escuela, sino de instancias superiores y sin embargo se considera a la escuela como más o menos responsable de sus resultados. Los profesores no los contratan los directivos de la escuela, sino autoridades externas que son quienes fijan las condiciones. El plan de estudios también lo confeccionan o autorizan personas externas a la escuela. Los aspectos financieros están muy reglamentados. La mayor autonomía está en los aspectos pedagógicos y didácticos. No podemos perder de vista esto, de lo contrario estaríamos realizado una revisión parcial de la práctica docente.

Actividades escolares.

En el transcurso de la constitución histórica de la práctica docente ésta se ha ido cargando de funciones, acciones y prácticas que en un momento determinado se han considerado necesarias y que en ocasiones se asumen en la práctica cotidiana como el centro del trabajo.

En la época de Vasconcelos, con el surgimiento de la escuela rural, el concepto de educación se amplió y se relacionó con proyectos de desarrollo de la comunidad desde entonces " no se concibe escuela ni maestro sin acción en la comunidad ", así la práctica docente está cargada de responsabilidades. La actividad dentro de la escuela observada es diversa, el maestro responde a una serie de actividades, la escuela se convierte en el enlace entre la comunidad y las diferentes instancias gubernamentales y de atención social, a través de la escuela se realizan campañas sanitarias, alfabetización para adultos, capacitación del Instituto Federal Electoral, censos, etc.

No podemos dejar de mencionar la situación que se presenta en las escuelas multigrado, donde uno de los docentes cumple también con la función administrativa. Su labor diaria se ve afectada por el desempeño de una doble función: la función académica, relativa a la educación de los niños y la función no académica, administrativa, ampliamente burocrática.

Habría que retomar un poco lo que implica para la escuela el que no haya un director. Hoy en día se hace un planteamiento de gestión que vincule la parte administrativa y la parte pedagógica, es decir un director que se encargue de la planificación, organización y control escolar, pero también que apoye la parte pedagógica en el trabajo docente de su equipo de trabajo. Esta propuesta se complica cuando el director tiene que cumplir con su trabajo frente a grupo y el continuo papeleo que tiene que elaborar como director.

Al igual que en todas las escuelas del país, todos los lunes se realiza el homenaje a los símbolos patrios. En las poblaciones pequeñas también son los maestros quienes se encargan de organizar las ceremonias cívicas de la comunidad, así por ejemplo, organizan la ceremonia del Grito el 15 de septiembre y el desfile del 16 de septiembre. Como ya

mencionamos, la escuela se convierte en el centro de la actividad social y cultural de la comunidad. Es también a través de la escuela que las instancias políticas o de asistencia social se vinculan con la comunidad, en especial las campañas de salud. El programa PROGRESA, implementado para las zonas marginadas se apoya también en la escuela, ya que una de las condiciones para que una familia esté en el programa es que sus hijos asistan regularmente a la escuela.

En la organización de los desayunos escolares hay una estrecha colaboración entre los padres y los maestros, la esposa del presidente de la sociedad de padres de familia se encarga de organizar a las señoras para que todas asistan a la elaboración de los desayunos, los maestros coordinan a las señoras y cobran el costo del desayuno. Todos los días se sirve el desayuno a los niños aproximadamente a las 11:30, previamente los maestros preguntan qué niños quieren el desayuno, los niños pagan al maestro y éste a su vez entrega el dinero a las madres encargadas. Cuando el desayuno está listo los maestros pasan con su grupo a la puerta de la cocina ahí van pasando lista a los niños que pagaron y éstos pasan por su plato y su vaso, se dirigen al comedor en el salón de usos múltiples, una vez que todos están sentados, las señoras que guisaron les sirven, los maestros reparten las galletas y vigilan que los niños coman en orden. Preparan alimentos diferentes cada día por ejemplo: un día hacen frijoles, arroz, tortillas, leche con chocolate y galletas; otro día, atún en jitomate, frijoles, tortillas, atole de arroz y galletas.

CAPITULO V

SUJETOS ESCOLARES

Es obvio que una escuela no es como tal por sus instalaciones materiales, sino por los sujetos que la conforman: los maestros y los alumnos, quienes acuden a ella con sus propias historias y saberes. Los estudios etnográficos han permitido reconocer la existencia de " una dinámica que se da entre los sujetos que viven cotidianamente la escuela y que ponen en juego estrategias construidas con diversos elementos culturales, en contextos particulares" (Rockwell:1992:18) Por lo que en cada escuela, maestros y alumnos como actores, dan diferentes contenidos específicos a la experiencia escolar. -

Si bien los actores centrales en la escuela son los alumnos y los maestros, los padres de familia, como presencia de la comunidad, conforman el colectivo escolar. En la escuela observada la contribución de los padres de familia en cuestiones educativas es limitada, colaboran en la organización de los desayunos y están muy pendientes de las actividades que realizan los maestros. Participan en las actividades de la escuela, sobre todo los maestros dicen que desde que están en el programa Progresá todos los miembros de la comunidad colaboran en las actividades de la escuela, debido a que la permanencia en este programa está condicionada a su cooperación.

El comisariado ejidal como representante de los padres de familia establece un contacto estrecho con los maestros, pero en especial con el director; el comisariado asiste todos los días a la escuela para estar pendiente de que los niños entren a clases. El director le comunica lo que los maestros hacen y establecen acuerdos para la hora de la salida de los niños cuando no asiste alguno de los maestros.

Los maestros por su parte manifiestan que deben "estar bien con la comunidad" . En algunas situaciones esto genera tensiones entre el supervisor y los maestros, pues generalmente los maestros trabajan en acuerdo con los padres de familia y en algunas

ocasiones, para apoyar a la comunidad, se quedan a laborar días que para la supervisión son de descanso.

Por ello hay un problema con la institución y los calendarios oficiales que en ocasiones no se avienen a las necesidades de las comunidades y no sólo en cuestiones de temporada de cosecha, sino también en ceremonias, eventos o acuerdos que padres de familia y maestros llevan a cabo. Lo que genera tensión entre las autoridades educativas y los maestros. Al respecto el director de la escuela comenta:

"... el supervisor quiere que suspendamos mañana, pero ya quedamos con la comunidad y mañana vamos hacer el desfile. El supervisor dice que tenemos que suspender los días que están marcados en el calendario oficial"

Si bien la escuela como institución tiene reglas, horarios fijos y un calendario único, de alguna manera los maestros negocian su adecuación con los padres de familia y con la comunidad .

No obstante que la escuela es importante para las comunidades indígenas , no llegan a cuestionar los contenidos, aunque deseen que hubiera una escuela bilingüe:

"Nos gustaría que llegara un maestro bilingüe, que nos hablaran y así sí se iban animar los muchachos, si nos mandaran un maestro así que bueno y hay un salón acá, aquí puede enseñar".

No demandan atención especial, la escuela llega a sus comunidades y es bien recibida. Esta situación no se presenta exclusivamente en las comunidades indígenas, por lo general los padres de familia no cuestionan la validez de los contenidos que la escuela transmite. Es tal la legitimidad que la escuela ha alcanzado en nuestras sociedades, que se considera importante y adecuado todo lo que ahí se enseña.

5.1 LOS ALUMNOS .

Uno de los actores fundamentales dentro de la escuela son los alumnos . Los niños que asisten a la escuela observada son en su mayoría indígenas, niños con diferentes grados de bilingüismo , niños monolingües indígenas y monolingües en español.

En apariencia al observar a los niños indígenas no se advierten grandes diferencias entre éstos y cualquier otro niño que asiste a la escuela en el país. Los primeros días de trabajo de campo era difícil identificar alguna diferencia entre los niños indígenas y los niños no indígenas. Los niños de primero y segundo son inquietos, juguetones y se manifiestan espontáneamente en la lengua que mejor dominan, ya sea náhuatl o español, en tanto que los alumnos mayores son más reservados y poco utilizan el náhuatl.

En el aula, las rutinas escolares parecen comunes, se imponen sin importar el contexto en el que nos encontremos, por lo que se pierde la especificidad de los niños. Los niños en el salón de clases son vistos como sujetos desprovistos de saberes, pero también, como afirma Paradise se tiende a desconocer el conocimiento cultural que se manifiesta en el salón de clases por medio de los comportamientos y actitudes que tienen su origen en la experiencia extraescolar de los niños. (Paradise:1990:67)

Si bien el conocimiento cultural de los niños está presente en cualquier aula, éste cobra especial importancia cuando las expectativas escolares y las de los niños contrastan. Apareciendo así la diferencia cultural como un conflicto.

Al respecto, en los estudios etnográficos parece prevalecer la atención en uno de los actores : el maestro, pero es necesario recuperar a través del trabajo etnográfico al niño. Esto rebasa la propuesta de investigación de este proyecto, pero no quiero dejar de lado la referencia a la necesidad de realizar estudios etnográficos centrados en los niños que permitan comprender cómo se apropia el niño indígena del conocimiento escolar y cómo establece relaciones con los docentes.

5.2 LOS MAESTROS

Este estudio está centrado en el maestro, por lo que revisaremos un fragmento de los relatos de vida de los docentes que trabajan en la escuela observada.

Maestro del primer ciclo.

El maestro que atiende el primer ciclo a quien llamaremos Andrés, nació en Acteopan, Texhuacán, comunidad cercana a Zongolica, ahí sus padres tenían un rancho y recuerda:

“como los trabajadores hablaban nahuatl, pues mis padres también hablaban nahuatl pero a nosotros no nos hablaban, nada más español”.

Es el cuarto de una familia de nueve hijos. Estudio la primaria en un albergue comunitario, al respecto recuerda:

"En Texhuacán terminé la primaria, no había preescolar, aquí casi no, no había por donde quiera, cuando llegué a la primaria había albergue comunitario y ahí fue donde salí de mi primaria, en escuela bilingüe, teníamos la escuela primaria del estado y el albergue era bilingüe ahí nos daban de comer."

Sus maestros en la primaria le pegaban, al respecto recuerda:

" los maestros en la primaria eran duros, nos pegaban, había mas rigor, ponían tierra y lo hincaban a uno, le teníamos miedo al maestro, y luego como decían que el maestro pegaba, hay que correr. No si, porque los maestros de antes, los que teníamos así eran, yo tenía un maestro Ricardo, una picardía y varazo, para aprender, aquellos que no pedían con la vara, antes nos enseñaban con la vara. Yo como no tenía ganas de estudiar me daba una variza el maestro y mejor me salía. Yo recuerdo a todos los maestros porque todos nos ponían parejos, mi maestro de primero me acuerdo que fue Efraín Citláhuac que se acaba de jubilar en Tequila, él me dice: me acuerdo, estabas chiquito,

entrabas y salías no te gustaba la escuela. Realmente no me gustaba la escuela, pues ya me gustó pero como cuando tenía catorce o quince años ."

Su asistencia a la escuela primaria se vio interrumpida en varias ocasiones, ya que trabajaba en el rancho con su padre, él recuerda:

"Perdí años, por lo mismo de que teníamos ganado, mi jefe me decía: cuidalo, y ni modo me sacaban de la escuela para ir a ver el ganado".

Cuando tenía diez años murió su madre de parto del noveno hijo y quedó al cuidado de su padre y dos hermanas mayores. Así recuerda su regreso a la escuela :

" Ya cuando entré (a la escuela) yo tenía doce años, yo creo, y ahí entré a primero y luego ya le eché ganas, nada más estuve medio año en primero y me pasaron a segundo, porque pues le buscaba y le echaba yo ganas y salí rápido".

Terminó la primaria a los 17 años :

"Casi todos mis hermanos salieron de la escuela primaria en Acteopan, terminamos de estudiar la primaria en Texhuacán y salimos todos , salimos fuera a estudiar, ellas estuvieron en Tampico , otra hermana estuvo en Cuautla, pues todos nos regamos ya mi hermano estuvo en Zongolica, , nos venimos a estudiar yo y otra hermana a Córdoba, y otros que se fueron a Zongolica, cuando salí me salí a Córdoba ahí estuve en la Secundaria "Benito Juárez" y ahí llevábamos también para contador privado."

Posteriormente estudió la preparatoria en la misma escuela . Al terminar se fue a Cuautla, Morelos con su hermana mayor que trabajaba de maestra, en esa ciudad inició la carrera de Ingeniero Agrónomo. Cuando estaba en el primer año de la carrera mataron al presidente de la sociedad de alumnos, suceso que provocó movilizaciones estudiantiles hasta que finalmente cerraron la escuela; a causa de ello se regresó a su pueblo y ya no siguió estudiando, tuvo entonces que regresar a trabajar al rancho de su padre:

" Llegué acá, me regresé pa'l rancho y como que se me vino la moral abajo, dije pues ahora que hago y andaba trabajando el campo, como siempre me ha

gustado lo del campo, yo me dedicaba a sembrar maíz, frijol, picante, sembrar plátano , café, lo que sea , como campesino siembra uno de todo ¿no? , si le digo , un amigo dice pareces el mil usos, le hace uno de todo, trabajé también en tubería de drenaje, o sea que a mí no se me dificulta, incluso ahora no se me dificulta hacer trabajos para albañil, uno mismo le busca y uno aprende de los demás, estuve también en una asociación que estaba buscando que nos dieran unas tierras . "

En ese tiempo conoció a la que hoy es su esposa :

" Me casé a los treinta años, ahorita ya tengo treinta y ocho, a mi esposa la conocí en el rancho , allá donde éramos , mi esposa se fue a trabajar para allá, donde yo vivía , yo todavía no trabajaba de maestro , ahí nos hicimos novios , anduvimos de novios como año y medio, ya de ahí nos casamos por lo civil "

Una de sus hermanas le dejó una plaza de primaria, ya que ella terminó la normal superior y le dieron plaza de secundaria. Empezó a trabajar en 1990 en Mixtla de Altamirano y recuerda:

"Allí empecé a trabajar, ahí hice año y medio, caminaba cuatro horas, allá sí se sufre en la sierra, hablaban mucho náhuatl, era peor, hablaban bastante náhuatl. Si hablo y escribo poquito, porque mis padres sí sabían el náhuatl, pero lo que pasa es que ellos a nosotros nunca nos hablaban el náhuatl o sea que nos hablaran náhuatl, nunca, ellos hablaban mucho con la gente de ahí mismo , había veces que venían a trabajar campesinos, venían a ayudar a sembrar , siempre tenían que hablarles en náhuatl. Cuando llegué a la comunidad sí les entendía a los niños lo que ellos me decían. Yo me cambié para acá porque este lugar era bueno, ya que allá, estaba más lejos, de Monte Blanco (comunidad en la que vive actualmente) salía los domingos hasta los viernes, ya los viernes me regresaba yo pá la casa, pero si estaba yo lejos ¿no?"

Al año y medio siguiente se cambió a Tlecuaxco; tiene seis años en la comunidad sube y baja todos los días, dice que está contento pues en la comunidad todos cooperan y se lleva

bien con sus compañeros de trabajo, además de que no le gusta que su esposa se quede sola prefiere ir y venir a la escuela todos los días, aunque se levante muy temprano, ya que para llegar a la escuela sale de su casa a las cinco de la mañana, llega a Tuxpanguillo a las siete y sube caminando entre las veredas para llegar a las nueve de la mañana a la escuela.

Maestro del segundo ciclo.

Jesús nació en Córdoba es el mayor de cinco hermanos, su padre es pintor y en su familia todos hablan español. Inició el primer año de primaria en Córdoba . Por problemas entre sus padres se cambiaron a Huatusco y dejó de estudiar un año . Continuó la primaria y telesecundaria en esa población. De la secundaria recuerda:

"Esa etapa fue muy difícil para mí, el primer año , los conocimientos de todas las materias se me dificultaban mucho, por los problemas de mis papás . A cada rato discutían y la influencia de la familia, mi abuela paterna, influía en todo eso y hacia que el ambiente de mi casa se hiciera muy tenso , fue muy difícil para mí en esa etapa , me fue difícil adaptarme a las actividades que realizaban en el grupo, con la maestra o con los compañeros . Ya en segundo año era el primero en mi grupo, porque, por ejemplo hacían concursos de conocimiento y la maestra me mandaba a participar a mí, me acuerdo mucho de un concurso de inglés , en la etapa de zona gané el tercer lugar y ya me motivé más y ya le empecé a echar más ganas al estudio y ya en segundo año, ya era yo el primero de calificaciones en el salón y en tercero igual . Al terminar la secundaria , me fueron a ver unos de CONAFE y querían que fuera hacer labor social en una comunidad , nos iban a capacitar y a dar material para los niños de escasos recursos . Yo me apunté dos meses antes de salir de tercero, fui a Coscomatepec, pase el examen para entrar y asistí a los cursos de capacitación dos meses "

Al terminar los cursos sus padres no quisieron que continuará , al respecto él recuerda :

" me dieron unos folletos de experiencias de otros muchachos de Nuevo León , de Guanajuato, de todos los estados narrando sus experiencias y entonces mi papá leyó los libros y dice: Te van a mandar a Monterrey , a Nuevo León , a lugares lejos, mejor estudia la preparatoria aquí. Ya no fui , pero yo tenía muchas ganas de entrar ahí al CONAFE a dar clases a cualquier comunidad que me iban a mandar ".

Al terminar de estudiar la preparatoria se fue a trabajar a México en una inmobiliaria, pero como su papá no estaba de acuerdo de que estuviera tan lejos, se regresó, un tío que es maestro le ofreció su plaza, pues él ya se iba a jubilar.

" Pero me dijo mi tío : a ti te van a dar tu plaza y tú te vas a trabajar a donde te manden, dice y acepté. Mi ilusión no era, o sea mi idea no era trabajar así, o sea mi ilusión era ganar dinero , trabajar por el dinero , no pensé si voy a dar clases a equix niños, yo pensé económicamente, yo pensé que me iban a pagar. Ya después fuimos a inscribirse a la Universidad Pedagógica Veracruzana".

Empezó a trabajar en Huichapa, Tlmatoca en una comunidad rural mestiza, donde solamente estuvo tres meses y de ahí lo cambiaron a Tlecuaxco. De su llegada a la comunidad recuerda:

" el primer día que vine a la comunidad yo no conocía nada, camine y caminé, había derrumbes porque había llovido, estaba feo y cuando llegué como a la tercera parte del camino me quedé sentado, pensaba : yo creo que mejor me regreso, yo no voy. Me daban ganas hasta de llorar, pero ni modo me tuve que ir a fuerzas, llegué a la comunidad como a las once de la mañana."

Maestro del tercer ciclo.

El maestro que atiende el tercer ciclo, a quien nombraremos Fernando, nació en Tuxpanguillo; sus padres son originarios de Tequila, al respecto menciona:

"En mi familia sí hablaban náhuatl, mis padres descienden del pueblo de Tequila, lo que pasa es que ellos fallecieron cuando yo estaba pequeño, así que la verdad yo con ellos casi no, yo me crecí ya con mis hermanos, los mayores, ellos me ayudaron, en un principio éramos once de familia , ahora somos tres nada más , ya fallecieron los demás, por accidentes y algunos por enfermedad, pero cuando eran chiquillos, yo soy el menor, el último, claro que los mayores fueron como padres para nosotros los más pequeños, porque yo todavía con otro hermano que éramos los más pequeños salimos a estudiar , pero de mi otro hermano y yo , sólo yo pude terminar, pero nada más del apoyo de los dos hermanos mayores."

Estudió la primaria en Tuxpanguillo y posteriormente se trasladó a Los Reyes, donde estudió la secundaria y de ahí se fue a Tantoyuca, a estudiar la normal , al respecto recuerda :

" fuimos la primera generación que cubrió los cuatro años, porque en ese tiempo había mucha demanda de profesores, entonces la mayoría nada más cursaba primero o segundo de normal, y luego , luego eran solicitados por el gobierno para cubrir las escuelas " .

Su primer año de servicio lo cubrió en Acacintla por Cosamaloapan :

"para mí fue un año muy difícil, la verdad en teoría íbamos muy bien, pero en la práctica se hizo diferente porque nosotros teníamos material para escuelas completas, todo lo que elaboramos era para escuelas completas , de repente llegar y atender 2 ó 3 grados , para mí sí fue difícil ”

Al año siguiente pidió su cambio a Temazcalapa, a una de las zonas más alejadas de Zongolica, caminaba ocho horas para llegar a la comunidad, al respecto recuerda:

“pero la verdad fue un cambio que en lugar de favorecerme me perjudicó, porque estaba yo mejor en Cosamaloapan, era un lugar comunicado, me tenía que trasladar más pero caminar como 20 minutos de la carretera a la comunidad y aquí en Temazcalapa, es una de las comunidades más alejadas de la zona de Zongolica, entonces había que entrarle por la zona de Tezonapa, de Córdoba, Tezonapa, Chizonapa y caminar cuatro horas pura sierra o de Zongolica ocho horas a Temazcalapa también pura sierra, ahí me quedaba en la comunidad, porque era difícil regresar al lugar de origen, ahí de lunes a viernes, ahí es un centro indígena, pero la mayoría ya hablan español muy poco, muy poco, como era el centro en plena sierra, pero comunidad grande, casi todos los niños que asistían a la escuela hablaban español, claro ellos sí hablaban náhuatl entre ellos, poco a poco fui aprendiendo, nosotros no enseñamos en náhuatl, todo el tiempo que llevo de servicio no he utilizado el náhuatl para enseñar, he trabajado en comunidades donde todos hablaban español.”

Después de trabajar dos años en esa comunidad solicitó su cambio, así llegó a Tlecuaxco, comunidad que queda más cerca de su lugar de origen, Tuxpanguillo. De su llegada a la comunidad recuerda:

"Cuando llegué aquí empecé a trabajar con tercero y cuarto año, llegué como docente nada más. La verdad aquí en el tiempo que yo llegué se veía que la gente, los niños estaba más arraigados a su lengua indígena porque la mayoría de los de primero y segundo, yo veía que sí todo en náhuatl, pero también la maestra que los atendía no sabía hablar náhuatl porque ella venía de Tierra Blanca, pues, Tierra Blanca es una ciudad ¿no?, no hablan náhuatl, y también a ella se le hizo difícil, pero como ya estaba por concluir el periodo pues ella se siguió con primero y segundo ya nosotros con los otros grados superiores, y si la gente estaba más, más arraigada su lengua indígena."

5.3 PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN DE LOS DOCENTES.

El estudio se denomina maestro no indígena en contextos de diversidad. Para la determinación de pertenencia a un grupo indígena se consideró, de acuerdo con Ernesto Díaz-Couder (1995 :12), la autoidentificación, es decir se considera indígena si el sujeto se autodefine como indígena. En este sentido los maestros observados no son indígenas, pues cuando se inició el estudio y se les preguntó acerca de su origen étnico, manifestaron no ser indígenas. Sin embargo, en el proceso de la investigación y como se puede ver en los relatos de vida aparece para uno de los maestros, una cercana relación con indígenas. El maestro del tercer ciclo refiere a sus padres como "descendientes del pueblo de Tequila y hablantes de lengua náhuatl". Pese a ello, el maestro no se identifica como indígena , aunque reconoce a sus padres como miembros de un grupo indígena y hablantes de una lengua indígena. A pesar de que su socialización primaria se dio en un ambiente indígena, no se identifica como indígena.

Los maestros en esta escuela son originarios de la región y se autodefinen como no indígenas, no obstante que dos de ellos hablan náhuatl .Impera una no-identificación de los maestros como indígenas cuando el maestro dice "mis padres eran indígenas, pero yo ya no " ¿ En qué momento se deja de pertenecer? En su proceso de vida los maestros han vivido las concepciones que la sociedad tiene de los grupos indígenas, ¿ Qué visión cultural tienen los maestros? ¿ Podemos decir que los tres son ajenos a la cultura de los niños? ¿ Qué implicaciones tiene en la práctica docente la identidad del maestro?

Jesús, según su historia de vida no tuvo contacto con la cultura indígena , sin embargo, él está muy interesado por recuperarla, en cambio, Fernando, quien reconoce que sus padres eran indígenas pero que murieron cuando él tenía cinco años, no manifiesta interés por hablar náhuatl en la escuela. Andrés, por su parte no reconoce un origen indígena, pero sí estuvo en contacto con indígenas durante una parte de su vida. De lo que se trata aquí es de recuperar qué implicación tiene esta situación en su práctica.

Al descubrir esta situación en la escuela observada surgen varias inquietudes, por un lado, me hizo dudar si no hubiese sido mejor cambiar de escuela y trabajar en una donde todos los docentes fueran monolingües de español; pero, por otro lado, creo que esto muestra la realidad de nuestras escuelas y nuestro sistema educativo. Me parece que no hay que forzar la realidad para que aparezca tal y como yo la imagino. Como resultado de las características del trabajo docente y las condiciones de inserción al magisterio , encontramos diversidad en los docentes y lo interesante ahora es ¿ cómo esa diversidad de docentes actúan en un espacio escolar diverso y confrontan sus diferentes percepciones culturales a un curriculum?

CAPITULO VI

TENDENCIAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE NO INDÍGENA EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA.

En los últimos años se ha vuelto la mirada hacia la práctica docente, se ha reconocido que para hablar del hecho educativo hay que comprender lo que sucede al interior de las aulas, ahí donde se vive la tarea educativa. Pero es necesario ampliar nuestra mirada considerando al contexto cultural, no como un agregado más a la caracterización de la escuela, sino como un elemento integrante y determinante de ella y del curriculum. Ver la práctica desde la diversidad, implica reconocer que hay una cultura específica en cada lugar donde se ubica una escuela.

Existe el planteamiento de una educación específica que atiende la diversidad cultural, pero que no ha logrado romper con una tradición integracionista. En la educación indígena se buscan alternativas, se trata de construir un camino. Pero existe otra situación de una escuela no específica en la que necesitamos comprender la relación entre maestros y alumnos culturalmente distintos.

Al acercarme al trabajo cotidiano de los docentes en estas escuelas encuentro prácticas diferenciadas. No podemos hablar de tipos ideales al caracterizar la práctica docente, el maestro no puede ser etiquetado tan esquemáticamente en una tipología o en otra, pues es claro que dependiendo de su historia personal ha estado expuesto a diferentes discursos educativos de los que va incorporando algunos elementos y desechando otros, que bien pueden corresponder a posturas opuestas o diferentes, es decir, no podemos ajustar a un maestro en un tipo ideal a partir de una actitud presentada en un momento determinado, porque en otro momento y ante otra circunstancia el maestro respondería de manera diferente. Prefiero hablar de tendencias, es decir que la mayoría de sus acciones apuntan

hacia una perspectiva . Pero no quiere decir que en algunas ocasiones presente acciones que no corresponderían a esa tendencia que guía su práctica. Esto ha sido ampliamente tratado por Davini(1995) al revisar las tradiciones educativas y la formación docente, Elsie Rockwel , Peter Woods, Citlali Aguilar (1985,1992) al revisar el trabajo cotidiano del docente y la cultura en el aula.

Podríamos hablar que encontramos tres tendencias en la atención educativa de los grupos cultural y lingüísticamente diferenciados, tendencias que tienen elementos de los diferentes modelos que se han utilizado en nuestro país para la atención educativa de los grupos indígenas. Estas son: *Tendencia hacia la Castellización, Tendencia hacia la Integración y Tendencia hacia la interculturalidad.*

Tendencia hacia la castellanización.

Su característica fundamental es que sólo pretende enseñar a leer y escribir en español. Castellanizar implica cambiar una lengua por otra, en este caso la lengua indígena por el español. Este interés por que el alumno hable español propicia que sus intervenciones en el aula sean siempre en español, pasando por alto las diferencias y dificultades que sus alumnos tienen para comunicarse en la lengua dominante. En su afán de que aprendan español , olvida las particularidades lingüísticas de sus alumnos, las oculta considerando que son todos iguales, porque el medio los consume a todos. Oculta la diferencia y actúa como si no existiera.

Este sería el caso del maestro que atiende el primer ciclo, Andrés. El primer año que llegó a la escuela trabajó con quinto y sexto grado , a partir de entonces ha tenido primero y segundo. El grupo que atiende actualmente es un grupo numeroso, 46 alumnos , 20 niños de primero y 26 niños de segundo, cuyas edades fluctúan entre 6 y 12 años . El grupo es diverso en todos los sentidos, en cultura, en lengua, en conocimientos. Así encontramos en este grupo niños que sólo hablan español, niños bilingües y niños que sólo hablan náhuatl, niños que saben leer muy bien y niños que no pueden leer y escribir.

El maestro generalmente trabaja en el libro de texto con los de segundo grado, la mayor parte del tiempo en el libro de español, en tanto que los niños de primero "hacen planas".

“Yo sólo me dedico a enseñarles a leer y hacer cuentas, ya lo demás que se lo den después. Me interesan los de segundo porque ya van a tercero, les echo más ganas a los de segundo. El maestro de tercero y cuarto me dice que el plan , pero sí lo hago, para qué voy a hacerlo, lo traigo y para qué voy a poner algo que ellos todavía ni pueden , mejor trabajo, lo que importa es que aprendan a leer y escribir y hacer cuentas , yo le digo : yo me encargo de eso y tú haces lo demás, y así es más fácil para él.”

Tendencia hacia la integración .

La diferencia cultural y lingüística es vista como un problema, un obstáculo, por lo que se trata de erradicar. Al mismo tiempo que hay un gran interés porque los alumnos puedan integrarse a la cultura nacional. En la escuela observada el maestro de tercer ciclo, Fernando, presenta esta tendencia.

Cuando llegó a esta comunidad trabajó con tercero y cuarto, al respecto recuerda:

“ Cuando llegué estaban más arraigados a su lengua, tendrá como tres años que los niños ya no usan su lengua, de hecho es mejor que ellos entiendan español, porque los libros vienen en español. Es más fácil para uno como maestro, que no domina mucho en náhuatl, porque se vería mucho atraso escolar, porque ¿ cómo buscaría uno la forma de explicarle si no es a través de la lengua ? . Si ahorita que ellos hablan español se hace difícil la enseñanza . Yo que ya llevo siete años aquí, veo que esto ha progresado, ya todos hablan español”

En el grupo del tercer ciclo son 19 alumnos, once de quinto y ocho de sexto, el grupo está separado por grados , una fila de sexto y una fila de quinto grado, sus edades fluctúan entre 10 y 14 años, todos son bilingües y han pasado por un proceso de castellanización, lo que les permite comunicarse más en español y muy poco utilizan la lengua náhuatl dentro del

aula , aunado a esto en su paso por la escuela han asimilado una cultura escolar : guardan silencio cuando el maestro habla , trabajan en silencio , etc.

El maestro en cuanto a la forma en que trabaja explica:

“Hasta el momento nos hemos basado a los libros de texto por el trabajo administrativo. La planeación que nos piden en el curso PARE nosotros la elaboramos, pero como un requisito. Yo siento que como tengo pocos niños es un poco más fácil para mí apegarme a los libros de texto, porque así me da tiempo de ver una cosa con un grado y otra cosa con otro. Algunos casos como geografía o ciencias naturales, ahí, si hay temas en donde podemos relacionar los dos grados.”

Tendencia hacia la interculturalidad.

El docente está consciente de la diversidad cultural, este estar consciente, se refiere a que no únicamente se da cuenta de que el niño tiene una cultura y una lengua diferente a la de él, es decir, sabe que el niño habla diferente , ése es el enfrentamiento más evidente, pero también sabe que el niño posee percepciones de la realidad diferentes a la suya, pero sobre todo sabe que esas diferencias tanto culturales como lingüísticas influyen o están presentes en el aprendizaje de sus alumnos, por lo que considera necesario recuperarlas. Esta percepción le lleva a buscar alternativas para su atención pedagógica.

En esta tendencia se sitúa el maestro que atiende el segundo ciclo, Jesús, el grupo que atiende esta integrado por 26 niños, trece de tercero y trece de cuarto, son niños cuyas edades fluctúan entre 10 y 14 años. Es también un grupo diverso , solo hay una niña que no habla náhuatl . Se trata de un maestro que cursa la licenciatura en educación y que trabaja

de manera aislada, guiándose por su intuición y tratando de articular algunos elementos teóricos de que dispone, resultando alternativas pedagógicas con poca estructura con el resto del programa y con acciones que quedan al margen del currículum.

" Mi problemática la llevé al trabajo final yo le puse : La lengua náhuatl como elemento cultural desplazado, porque hay situaciones en que los demás maestros que saben el náhuatl y como que les da pena, no lo quieren dar a expresar y, sin embargo, uno que no sabe quiere aprender y ahí es donde surge que el maestro refleja al alumno que no que la lengua no, y ahí se va perdiendo ¿ no? , porque el maestro refleja al alumnos que el maestro rechaza su lengua y entonces los alumnos también . Una cosa chistosa hay una estación en Zongolica , bueno , en la asignatura de español hay unas actividades de teatro guiñol con muñecos , para hacer escenificaciones, entonces una semana antes hicimos muñequitos de totomosxle, quién sabe como le llaman , de hojas de elote , de papel ,de bolsas de mimsa , muñecas de trapo para hacer los diálogos con los muñecos , y ya pusimos una cortina , un teatro y empezamos con diálogos en español y los niños de tercero y cuarto pues sí lo saben , y entonces se me ocurre, hay una lectura de "Chistepe chantapa" y la dijeron todos y estaban riéndose , y que se me ocurre decirles ¿ han oído la radio?. Ahí todos los niños y las familias escuchan la radio de Zongolica y todo en náhuatl, y todos aprenden cuentos en náhuatl , escuchan cuentos en náhuatl, y que les digo : ¿por qué no hacemos un cuento o un diálogo , pero en náhuatl ?. Y ya los niños emocionados, dicen bueno , bueno. Realizamos diálogos a manera de un noticiario, entonces las niñas ponían la muñeca y la niña decía, por ejemplo : La gente va ir a Orizaba, pero en náhuatl, ya después una niña cantó una canción en náhuatl. Después todos querían pasar, se emocionaron con su lengua, los niños se emocionaron de tal forma que querían seguirle. Un niño decía : vamos a jugar a la radio , bueno jugaron a la radio de Zongolica. Decían : tú le hablas a él . Se inventaban noticias, porque tengo periódicos ahí, tomaban uno y lo decían en náhuatl, en el radio también dan noticias de personas extraviadas o saludos, entonces decía una niña : atención equis fulana de tal que se presente en Zongolica a recoger su gallo, no sé que cosa , pero en náhuatl, y todos los demás niños, se emocionaron , y cantaron y relataron.

En otra ocasión, en el mes de septiembre hice una poesía de Hidalgo y vine a Orizaba a ver a una señora, la mamá de la señora con la que vivo en la comunidad, una viejita , ella habla náhuatl y le dije que me ayudará para decir una pequeña recitación de cuatro

renglones a Hidalgo , hizo la traducción y me la escribió y ya se la di a mi alumna y la dijeron en náhuatl, pero los maestros ni se inmutan ni nada, no le toman interés, no hay interés, y a los papás , esos si les gusta mucho, y hasta me dicen a mí: ¡está bien eso ¡."

El maestro está en el programa PARE por lo que asiste a los cursos que imparten a los docentes que están en este programa, y trata de llevar a cabo las sugerencias que les dan para la planeación del trabajo , al respecto dice:

"Saco mis contenidos de unidad (trabaja con la guía de contenidos para grupos multigrado y la bitácora del docente), escojo el tema y luego selecciono los contenidos que voy a ver en el bimestre, bueno eso es lo primero, porque luego hay que ir sacando dos contenidos por día y buscar las actividades, muchos no lo hacen por eso, porque en el curso solo sacamos el nombre de la unidad por ejemplo "La lengua náhuatl en la comunidad de" o como yo "La cultura" pero de ahí hay que buscar los contenidos, bueno y cuando tiene uno dos grados , pues de los dos, casi siempre veo los mismos temas para los dos grados , sólo en matemáticas a veces, porque como con las fracciones los de tercero sólo saben un medio y un cuarto y los de cuarto ya tienen que saber mas, pero con material se puede trabajar, estoy haciendo un material de fracciones que no lo he terminado, si ya voy atrasado en mi planeación, lo que tenía para este mes voy atrasado, como hemos tenido que suspender por lo de los documentos."

EXPLORANDO LA PRÁCTICA DOCENTE NO INDÍGENA.

6.1 FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE.

La formación del docente permea la práctica, ya que en el proceso de formación el maestro va incorporando elementos selectivamente, y sigue los discursos del momento, pero no los incorpora tal cual éstos surgen, ni tampoco es un proceso inmediato si no que los pasa por un juicio, los pone a prueba, puede que los incorpore total o parcialmente o bien regresa a lo conocido, a lo que le ha funcionado.

Los procesos de formación están estrechamente relacionados con su historia de vida y con la posibilidad de acceso a instancias de formación formales. La formación si bien la realiza el sujeto, como dice Carrizales: " nadie forma a nadie ", ésta va a estar en correspondencia a la posibilidad de acceso a instancias y los espacios de formación formales a los cuales tenga acceso el docente y que le permiten en un momento determinado introducir un discurso y no otro. Por lo mismo, mientras mayores sean las posibilidades de acceso a variados discursos él tendrá una formación más amplia y será capaz de integrar elementos diferenciados a su quehacer docente. En la práctica docente, lo que el maestro hace en un momento determinado, la forma en que se enfrenta y da respuesta a una situación dada, es reflejo de los elementos que ha interiorizado y de la forma en que accedió a esos discursos.

De lo que se trata aquí es de mostrar cómo su formación se ve reflejada en la tendencia que en la práctica manifiestan los docentes. Así, para el maestro del primer ciclo su tendencia a la castellanización responde a que él recibió una educación alfabetizadora. Ingresó al servicio educativo a una edad madura, a los 31 años, sin ninguna formación formal para ejercer la docencia, por lo que recupera a cada momento su experiencia como alumno.

“Yo les empiezo a enseñar como antes nos enseñaron , ¿ no?, con el método silábico, los voy enseñando ahí, ahorita los que están en sexto todos estuvieron conmigo, yo les enseñé , pues como dicen, como los de antes así como a nosotros nos enseñaron, así,

con el método silábico, de esa manera lo llevo, es lo que siempre he hecho en todas las escuelas, los siete años que llevo dando clase de esa manera lo llevo.”

No asiste a los cursos que ofrece la supervisión por considerarlos pérdida de tiempo, considera más válida su experiencia , que dice , respaldan los resultados que ha obtenido.

Los relatos de Francisco nos permiten acercarnos a su formación y advertir cómo la formación inicial que recibió influye fuertemente en su práctica y en su concepción de enseñanza. Su paso por la normal y el discurso integracionista y homogeneizador que lo acompañó está claramente presente en su práctica. Una práctica centrada en la exposición discursiva del maestro.

Uno de los problemas recurrentes en este tipo de formación es la brecha entre la teoría y la práctica, la formación inicial no responde a una realidad y se prepara al maestro para atender grupos ideales " homogéneos", que en la práctica no existen.

"para mí fue un año muy difícil porque, este nosotros estábamos, en teoría la verdad íbamos muy bien, pero en la práctica, en la práctica se hizo diferente porque nosotros, pues teníamos material para escuelas completas, todo el material que elaboramos fue para eso , para escuelas completas , para escuelas de un solo grado, en ese momento llegar y estar ahí con tres cuatro, seis grados la verdad se hizo un poco difícil, la verdad para mí sí fue difícil"

Aparece nuevamente como se da un gran valor a la experiencia, la propia y la de los otros, y como los maestros acumulan saberes que van compartiendo.

"Los cursos de PARE son muy buenos, porque, nos enseñan las nuevas estrategias a seguir con grupos multigrado, de la forma de cómo planear , las dinámicas , las técnicas, pues la verdad sí son muy buenos , porque incluso uno como maestro, aparte de lo que nos viene en teoría, aparte de lo que leemos en los formatos, en las bitácoras, bueno , también cuenta mucho la experiencia de los demás compañeros, ¿no? porque ¡ hijóle¡ hay maestros con mucha experiencia , que a nosotros si nos es de mucho apoyo ver las formas que ellos utilizan para enseñar ."

Para el maestro del tercer ciclo el largo proceso de alfabetización al que estuvo expuesto no le permitió desarrollar conocimientos en su lengua, muchos de los conocimientos que él adquirió en español no tiene o no encuentra su referente en náhuatl.

El maestro del segundo ciclo, Jesús, se encuentra en un proceso de formación simultánea, es decir, se forma en la práctica, pero a su vez asiste a la universidad para su formación inicial formal.

"Cuando yo empecé, me entró la espinita , la hormiguita de cada día mejorarme más y todo eso, cuando iba yo a las clases del primer nivel de la licenciatura , ahí es cuando empecé a reflexionar más y o sea ahí empecé a tomar más en serio la carrera y el trabajo"

En su trayecto de vida no tuvo ningún acercamiento directo con los indígenas, su educación se dio en un marco que velaba la presencia de las culturas indígenas , no tiene ningún referente familiar que hable de contacto cercano con indígenas. Él no carga con un estigma, por lo que al acercarse o iniciar su trabajo con indígenas , éstos llaman su atención , son interesantes para él.

"Me interesa todo lo de náhuatl, les pedí a mis compañeros de la universidad que trabajan en el sistema indígena que me proporcionaran material en náhuatl : poesías , canciones , etc. Para el diez de mayo me dieron una poesía y me enseñaron a decirla. Ahorita estamos ensayando el himno nacional en náhuatl, he investigado con unos compañeros, con Mauro un compañero de la universidad , dice que me va a facilitar un libro completo en náhuatl para que lo estudie yo, también he conseguido libros aquí en Orizaba en náhuatl también , por ejemplo hay unos con dibujitos , por ejemplo una mariposa, está el dibujo de la mariposa y a un ladito la escritura el náhuatl se dice papalotl. Y esas palabras así sencillas a veces se las pongo a mis alumnos en planas o a veces hago tarjetitas y les hago el dibujo y trato de decirlas y ellos rápido captan , y ellos me dicen es esto , pero no saben escribir, la escritura no la saben".

Su paso por la escuela se da en un contexto monolingüe español, sin enfrentamientos culturales, si bien con una postura homogeneizante , no provocan ningún conflicto, ya que se atiende su referente cultural. Dentro de su formación en la universidad recupera los

discursos acerca del respeto a la cultura de los grupos y le permiten adoptar una postura de tolerancia y respeto.

"En el semestre pasado hubo un debate sobre la lengua y sobre la cultura , y como mi trabajo se escogió para el debate, escogimos un texto para debatirlo frente a grupo y me preguntaron muchos compañeros. ¿ tú cómo le haces para enseñar en primer grado o segundo? ¿cómo le haces para hablar con ellos?, ¿cómo le haces para decirles o explicarles en náhuatl?

De ahí surgió una polémica sobre eso, precisamente sobre la escuela bilingüe y la escuela regular, yo les mencioné que mi función, como no es escuela bilingüe, mi función es que no se pierda la lengua, pero les dije que yo no tengo apoyos para que yo aprenda el náhuatl , un curso en náhuatl , no se donde , o sea no hay ese tipo de apoyos , sino que la función es nada más tratar de que no se pierda la lengua o sea promoverla."

El relato de vida permite recuperar la forma en que el sujeto accedió a la labor docente. En este sentido, este estudio encuentra al igual que otros (Cf. Medina Melgarejo. 1995) el papel que juegan las relaciones familiares para la inserción al magisterio. En los casos analizados los maestros ingresan al servicio a través de un familiar que les "hereda" la plaza, en especial en el sistema estatal donde el perfil de adscripción a maestro de primaria es con bachillerato. Unido a la existencia de prácticas o leyes no escritas de iniciación, por ejemplo: los maestros que se inician en el servicio son enviados a las escuelas más apartadas o de condiciones más desfavorables.

Estos elementos antes mencionados, confluyen en las acciones de los sujetos, el sujeto se mueve a través de estímulos e intenciones, así cuando el maestro es enviado a los lugares más alejados, quien respondiendo a sus motivaciones personales va buscando acercarse a su lugar de origen o "a una buena ubicación", por lo que es común el cambio de los maestros no indígenas en las comunidades indígenas , hasta que logran llegar a una escuela cerca de su lugar de origen o residencia familiar. Todas estas situaciones que se entrecruzan dan como resultado que en una escuela encontremos docentes con formaciones , experiencias y tendencias diferentes.

Formación y saberes docentes.

Este primer acercamiento a la práctica docente en espacios de diversidad cultural y lingüística permite ver cómo los sujetos están inmersos en un proceso social en donde los discursos y las construcciones sociales acompañan a los sujetos. Sus formas de trabajo, de ver a los niños, de tratarlos están atravesadas por esas construcciones y la forma en que personalmente se situaron históricamente en ellas. Por lo que toca a Andrés, su preocupación por la disciplina y el tipo de relación que establece con sus alumnos es resultado del tipo de interacción que vivió.

En el caso del maestro del primer ciclo, dado que su formación se remite a su paso por la escuela como estudiante, refleja en su práctica los elementos que él recupera de su propia experiencia como alumno. Para Jesús, hay una fuerte preocupación por la cultura del niño, porque hablen su lengua, por integrar algunos conocimientos de la cultura del grupo al currículum.

En contraste a éste último, al maestro del primer ciclo le interesa únicamente castellanizar y no reconoce las dificultades que puede tener un niño que sólo habla su lengua materna. Dentro del aula en el afán de enseñarles a leer y escribir en español pierde de vista la singularidad de cada uno de sus alumnos, está tan preocupado por que aprendan a leer en español, que no puede ver más allá de las dificultades, no se cuestiona por qué un niño no puede aprender al mismo ritmo que los demás. Da por un hecho que los niños tienen que entenderlo y si eso no es así, es problema del niño, no del maestro. Esta pretensión de que los niños aprendan al mismo ritmo no permite observar las características y situación de cada alumno: su diferencia y diversidad.

Es evidente que la práctica constituye un proceso dialéctico, donde los valores y saberes del docentes están presentes en su práctica, no son estáticos sino que la misma práctica permite que integre nuevos saberes del medio que le rodea, de la interacción comunicativa con los compañeros, pero sobre todo de su propia experiencia, y es ahí precisamente en la experiencia personal donde se legitiman esos saberes que se van construyendo en el trayecto de su práctica. Así cada maestro articula una lógica discursiva que le es propia.

6.2 INTERACCIÓN MAESTRO - ALUMNO.

La comunicación en el aula.

En las relaciones dentro del aula intervienen una serie de factores o elementos. Uno de ellos es la comunicación, para el caso que nos ocupa, donde el maestro no domina o no utiliza la lengua del niño, ésta adquiere mayor importancia. La comunicación no sólo se refiere al intercambio de mensajes verbales, sino también a los gestos, a la actitud que tiene el docente y el alumno, todas estas situaciones conforman un ambiente determinado en el aula.

La comunicación es algo complejo, pues en ella intervienen elementos subjetivos y objetivos. Lo objetivo lo podemos apreciar a través de la actitud expresa del maestro a través de su lenguaje y sus expresiones corporales, pero existe otro elemento importante que es la subjetividad de los sujetos que participan, la interpretación que cada uno da a esos mensajes objetivos y que al constituirse en una " construcción social dentro del aula " adquieren un significado y un simbolismo muy propio de cada grupo. Es decir, el maestro junto con sus alumnos construyen un código de comunicación.

¿ Pero qué sucede específicamente con los alumnos que hablan náhuatl ?. Hay que señalar que existen en los niños diversos grados de bilingüismo. Como resultado de la misma interacción que genera la escuela donde todas las actividades, acciones, lecturas, se basan en el español, los niños van adquiriendo una mayor comunicación en español, aunado a las diversas situaciones que se presentan en los hogares donde para los padres es importante que aprendan español y dentro de la casa también hablan español, situación que refuerza la actitud de la escuela. Pero también están presentes los niños que en su casa no se habla español y por lo tanto ingresan a la escuela con un nivel de bilingüismo menor o nulo, para quienes el discurso del docente, las actividades y las lecturas son difíciles de comprender.

En este sentido Humbert Boada (1986:102) considera que existen dos sistemas lingüísticos de bilingüismo: uno " el sistema coordinado" donde los procesos mediadores de representación son distintos según las lenguas. Es decir, existirán en el bilingüismo coordinado dos semánticas distintas y separadas, traducidas en dos sistemas lingüísticos del mismo grado de independencia, por ejemplo, la adquisición lingüística en contextos separados, como puede ser el caso de adquirir una lengua en el ambiente familiar, mientras la segunda lengua lo es en el ambiente escolar.

Otro sería el " bilingüismo compuesto" con un solo sistema de unidades de significación, ligado a una experiencia vivencial única, que se traduce en dos sistemas de signos. Se puede ejemplificar el caso de un bilingüismo compuesto en una situación familiar donde el niño adquiere las dos lenguas simultáneamente a partir de la alternancia lingüística constante que realizan ambos padres.

Para el caso que nos ocupa , dentro de la comunidad y por lo tanto de la escuela están presentes los dos sistemas de bilingüismo: por un lado hay padres que piensan que el niño debe hablar español para no tener problemas al ingresar a la escuela, por lo que dentro de la familia se habla la lengua materna , en este caso el náhuatl, pero se alterna con el español, presentándose entonces un sistema de bilingüismo compuesto. Por otro lado hay familias donde únicamente se habla la lengua materna , por lo que el niño aprende la segunda lengua , en este caso el español, en la escuela, dándose así un bilingüismo coordinado.

Por lo mencionado anteriormente, en la escuela observada hay niños que se encuentran en un proceso de inmersión, ya que aprenderán el español hasta llegar a la escuela.. Boada señala algunas situaciones que presentan los niños que están sujetos a procesos de inmersión : " Los niños que han pasado por programas de inmersión han vivido dificultades de comunicación que les han procurado estrategias especiales para vencer dificultades de comunicación, por lo que los niños se centran en los aspectos esenciales de la comunicación" (Boada:1986:107).

Estas estrategias que naturalmente el niño va desarrollando al encontrarse ante este tipo de situaciones, son las que hacen pensar al maestro que no existe ningún problema con esos

niños, ya que ellos logran adaptarse, pero ¿ qué pasa cuando el niño no logra desarrollarlas? ¿ qué debe hacer el maestro para facilitar el desarrollo de esas estrategias?

También es necesario señalar que el instrumento lingüístico necesario para la comunicación en la vida real, va acompañado de todo un sistema cultural que el niño debe adquirir paralelamente. Por lo que es prudente pensar que, para el caso de los bilingües, el esfuerzo a realizar provocará un desarrollo más rico, pero probablemente más largo. (Boada:1986:109)

Esto es algo que el maestro que trabaja con niños bilingües debe tener presente. En los casos que observamos , el maestro está más preocupado por cubrir un currículum, que atender a las diferencias lingüísticas y culturales de sus alumnos. Recordemos que tiene una presión administrativa que le pide, no sólo cubrir un programa, sino dos, ya que atiende dos grados. Así los diferentes grados de competencia lingüística de los niños en ambas lenguas dificulta su trabajo y más aún cuando el docente no tiene en consideración cuáles son las necesidades y características lingüísticas y culturales de sus alumnos. La invisibilidad de la lengua y cultura de los niños retrasa el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La interacción maestro - alumno en el primer ciclo.

Ambiente que se establece y Control del grupo

Los niños son muy inquietos hablan todo el tiempo. El maestro está siempre preocupado por la disciplina. Pero algo pasa, pareciera que el maestro no logra mantener la atención de todos los niños. Para el maestro es importante la disciplina . En todas las entrevistas tanto formales como informales hace referencia a la conducta de los niños y a la necesidad de que mantengan un orden. Para lograrlo utiliza las técnicas que utilizaron con él , siempre tiene en la mano una vara amenazando constantemente con pegarles y en ocasiones lo hace, grita continuamente . Contrario a la preocupación del maestro por mantenerlos callados, los niños se desenvuelven espontáneamente.

Esta situación propicia, que el maestro se desespere al no obtener los resultados que él supone, culpando sólo a los niños , eximiéndose de su responsabilidad en el proceso enseñanza - aprendizaje : "A su mecha se atrasan bastante" " No trabajan" "Leen muy

espacio" " Algunos niños los que son más abusados si aprenden, otros de plano no les gusta, no le echan ganas, no quieren aprender" " Unos trabajan y otros luego no le entienden al libro, por lo mismo que tengo varios, yo realmente no puedo con todos."

En una observación encontramos a los niños de primero haciendo una plana, mientras los de segundo contestaban en el libro de español. Todos los niños hablaban a la vez, sobre todo los de primero, el maestro trataba de trabajar con los de segundo, pero su voz se perdía entre las voces de los niños, por lo que optó por trabajar con los niños que estaban cerca de él y que lograban escucharle. Las niñas que estaban cerca del maestro trataban de contestar, el resto del grupo sigue hablando.

M. A ver, A ver Ana ¿qué utilizó el personaje para hacer? Duro.

Ana. Un machete.

Alumno. Un machete (grita otro niño)

M. ¿Qué más hizo?

Ana. Hizo una carpeta.

Alumno.. Una cubierta y un avión.

M ¿Con qué materiales trabajó? Machete, palo. Palo, machete..

El maestro trata de tener ocupados a los de primero para trabajar con los de segundo, pero no todos los niños de primero trabajan, hablan mucho y pierden la concentración de lo que están haciendo. Aunque el maestro intenta mantener ocupados a los de primero con las planas, esto no se logra, en especial aquellos niños que no pueden escribir y leer, no hacen el trabajo y se dedican a platicar. El maestro intenta seguir la secuencia del libro, lee y pregunta, pero no es posible que los niños de segundo sigan la actividad o escuchen al maestro, por lo que algunos niños de segundo también platican, otros a pesar de estar alejados y no oír lo que el maestro dice, continúan trabajando, y a gritos tratan de participar o contestarle al maestro. Un primer cuestionamiento que surge al observar esta situación es ¿cómo logran construir conocimiento los niños en este ambiente aparentemente desordenado?

En este proceso interviene el alumno que de acuerdo a su individualidad se apropia o no del contenido que el maestro pretende transmitirle. Así, para el niño con un alto grado de bilingüismo y que ha logrado la adquisición de la lecto- escritura, el libro de texto es una herramienta central en la construcción de conocimiento.

En cambio, para el niño monolingüe indígena las actividades que se realizan no tienen sentido, especialmente para los de primer año, estos niños o bien permanecen callados sin hacer nada, o bien llaman constantemente la atención gritando en náhuatl o algunas palabras que han aprendido en español.

En otra ocasión el maestro repartió exámenes a los alumnos de segundo año mientras ellos resolvían el examen, platicaban pero no gritaban, lo que permitía que se escucharan las indicaciones del maestro. Mientras tanto los alumnos de primero trabajaban en el libro. No todos tenían libro, otros, no lograban encontrar el ejercicio que estaban contestando el maestro, por lo que pasaban y pasaban hojas una y otra vez, así mismo otros niños habían encontrado el ejercicio, pero no entendían qué hacer. Mientras tanto dos niños monolingües náhuatl, con ojos vivarachos y muy inquietos, repetían algunas palabras sin sentido en español. En tanto esto sucedía, una niña estaba muy ocupada escribiendo en su cuaderno, hacía planas de letras sin sentido: qnpoooo.

Observé que los niños que no hablan español no podían seguir la actividad, el maestro iba pasando por los lugares y a los que estaban trabajando les daba explicaciones, los que no trabajaban porque no tienen libro o porque no entienden, los ignoraba. Así que esos niños siguieron hablando y cada vez estaban más inquietos, pues no estaban integrados a la actividad, conforme avanzaba la clase el ruido era cada vez mayor, y más difícil para el maestro trabajar con todos, así que llegó un momento en que cada niño fue resolviendo las páginas del libro solo y el maestro pasaba a los lugares y les iba diciendo qué tenían que hacer. No había una planeación ni un objetivo claro en la actividad, simplemente se contesta el libro de acuerdo a las posibilidades de cada niño, sin que se tenga un plan de actividades para atender las dificultades de los niños monolingües o con un grado menor de bilingüismo.

M¹⁰. Póngale su nombre, rápido está fácil, para que se saquen diez. A ver. Cada quien

A. Es que no sabe la Reina, es que no sabe la Reina.

M. De una vez

M. Maestro nosotros.

A. Yo maestro

¹⁰ En las transcripciones de los registros de clase se utilizó: M para cuando el maestro interviene y A para las intervenciones de los alumnos.

- M. Cada quien, a ver quién les voy a preguntar , Alicia tampoco lo sabe ,
¿verdad?
- A. Alicia ayer vino preguntando.
- M. Le pones tu nombre , tú te acuerdas.
- A. Maestro yo quiero dos.
- M. No estén jugando Adrián.
- A. (Gritan)
- M. Vamos calladitos.
- A. (Todos hablan y gritan.)
- M. Anselmo acabas de llegar.
- A. No vino Claudio, Claudio.
- M. Órale, no vayas a copiar ahí , pásate para acá. No se estén copiando ahí.
- A. Lápiz
- A. Un niño golpea la banca con una regla
- A. Niño deja eso ahí
- A. La del moño coooooolorado tiqui, tiqui , tiqui, tiqui , tiqui
- A. La del moño colorado, tiqui , tiqui, tiqui , ti (cantan dos niños)
- A. La del moño colorado , tiqui, tiqui, tiqui, ti (ahora cantan varios)
- M. A ver a quién le falta ya todos tienen.
- A. Noo .
- A. La del moño colorado.
- M . Ya todos tienen su examen.
- A. Nooo
- A. La del moño colorado.
- A. Maestro yo falto.
- M. Ustedes sacan su libro ahorita vamos a ver..
- A Maestroooo (gritan varios de segundo)
- M. El libro de español, de matemáticas.
- A. Ah, matemáticas.
- A. Matemáticas.
- M. Libro de matemáticas.
- A. Matemáticas, aquí esta.
- A. ¿ Dónde maestro, dónde?
- M. A su mecha cómo trabajan, les enseño por partes ahí cuando estoy con ellos y sí
(se dirige a mi).
- A. ¿ Aquí maestro, aquí?
- M. Ajá Aquí en el caminito..
- A. Caminitoooo (grita un niño)
- M. Encuentra los caminitos ahí.
- A. maestro ¿ qué libro?
- M. A ver en dónde están los caminitos.
- A. ¿ Maestro qué libro?
- A. Aquí.
- M. Si.
- M. Pinta de rojo el camino que pasa por los montoncitos de cinco piedritas.
Pinta de azul el camino que pasa por los montoncitos de siete piedritas. Van a pintar
ahí el caminito por donde pasa donde hay cinco piedritas.
- A. maestro ¿Aquí?
- A. ¿Aquí maestro?
- A. Así maestro, a ver cada quien
- A. Unas niñas de segundo cantan.

A. No tengo pinturas.

M. Y a encontraron.

A. Noo

M. A ver busca las piedritas eh. A ver cuenten las piedritas acá en este página. A ver cinco piedritas cuéntenlas.

A. Un niño grita.

M. A ver cinco. A. Maestro, maestro.

A. Maestro Blanca esta haciendo su examen.

M. Cinco piedras.

A.- Maestro.

M. ya terminaron., aquí empezamos y luego le damos vuelta y llegamos hasta acá, (Le dice a una niña). Todo el caminito lo van a pintar, todo esto lo van a pintar ¿ qué no saben lo que es un camino?

A. Aquí?

M. No ,pero ¿ hay cinco ahí?

¿ cuántas piedritas hay? Mira con este color.

A. Maestro verdad que no se puede comer.

M. ¿ Tus colores? Allá los dejaste en la casa . Vengan con sus colores.

A. Yo si traje.

M. Tú si trajiste pero no tienes color rojo, no está por hay uno.?

A. Maestro.

M. No estén copiando.

A. Maestrooo.

M. Luego, luego, ahorita no se nada.

A. Maestro dijo que nos ayudaba.

M. Ya.

A Maestro te hablan .

M. Sí llévela (dice a una señora que trajo tortillas para el desayuno)

Rápido ya esta contestado. Mira así , acabo de explicar, cinco piedritas, aquí hay cinco, ustedes cuentan , aquí ustedes cuentan otras cinco, van a llegar hasta acá, fíjense donde hay cinco piedritas. Pinturas, pinturas. A ver Eugenio, Emiliano ¿ qué andas haciendo?

M. Van a pintar de rojo, una pintura de color rojo

A. Cuatro piedritas

M. Si están copiando los voy a echar para acá (se dirige a uno de segundo)

A. Cuatro piedritas.

M. Herminia. A ver ¿ Cuánto tienes ahí?

A. Cinco.

M. No cuatro , mira , llegas acaá y llegas acá, tienes que llegar hasta acá (le dice a un niño)

A. Uno dos tres , cuatro.

M. Tú vas rápido.

A. maestro, maestro.

M. Ya cinco piedritas, pintamos con su color rojo.

A. Cuatro piedritas maestro.

M. Como les hace falta preescolar, éstos que no fueron a preescolar (se dirige a mí cuando ve a dos niños que no pueden trabajar) ¿ A dónde están las cinco piedritas, a ver? En dónde vas. Ése no fue a preescolar y habla náhuatl, cuando llegamos (se refiere a otro niño que no trabaja) órale píntale de color rojo . Con este color van a pintar (enseña un color rojo) van a pintar ahí donde hay cinco piedritas, todo el caminito van a pintarlo de rojo.

A. Maestro

A. Uigoquete (Un alumno habla en náhuatl.)

M. Vamos a contar por el caminito (le dice a un niño)

A. Maestro no sirve mi pintura.

A. Maestrooo

A. Pinturas.

M. A ver rápido.

A. Préstame sacapuntas

A. Aa ii, oo, ee, aa., oo, oo,

M. ¿Cuáles son juguetes que tienes que poner ahí?

A. Maestrooo.

M. ¿ Cuántos juguetes?

Ropa ustedes conocen la ropa. Van a poner ropa (ahora se dirige a los de segundo)
ustedes conocen los juguetes, ya saben . No te copees tú, ya estas mirando, voltéate
para allá (le mueve la silla para que vea hacia atrás) Tienes que estar apartadito.

A. Maestrooo

Esta secuencia permite ver cómo el maestro responde a una serie de estímulos, a la vez: vigila que realicen el examen, contesta preguntas, trata de mantenerlos callados, explica a los de primero qué tienen que hacer, ya que aunque da indicaciones para todos, va con cada niño explicando la actividad a realizar. Aunque trabajan en el libro, mas que explicar a todo el grupo el maestro trabaja con pequeños grupos o de niño en niño. Esto propicia que todos los niños demanden su atención.

Lengua silenciada.

Inicié las observaciones de los alumnos en el mes de octubre, en las primeras visitas era difícil detectar a los alumnos monolingües. El maestro del grupo no me proporcionaba datos al respecto , ya que él afirmaba que todos los alumnos eran bilingües y que no tenía problemas de comunicación. Llama la atención como el maestro dentro del salón solo habla en español en tanto que fuera del él, identifica a los niños que hablan náhuatl , platica con ellos o les hace preguntas en náhuatl, dentro del salón el maestro no considera esas diferencias lingüísticas.

Esta actuación del docente se ve influida por diferentes circunstancias, la primera es su gran preocupación por la alfabetización, está tan preocupado por que aprendan a leer y escribir en español que no puede atender a las diferencias lingüísticas y culturales de sus alumnos. Pero esta preocupación es alimentada por la comunidad que espera que en la escuela se hable en español, pero sobre todo por la institución educativa que no contempla en el

currículum, ni en sus planteamientos la existencia de niños indígenas, lo que hace que el docente esté preocupado porque el niño aprenda a leer y escribir en español en el tiempo estimado de un curso escolar.

Otro elemento que genera tensión para el docente son las características del grupo, como ya mencioné es un grupo numeroso donde se trabajan dos grados que no corresponde al ideal de grupo que se ha manejado hasta ahora: todos iguales, " con un grupo homogéneo es más fácil trabajar" . En contraste tenemos un grupo heterogéneo : diferentes edades, diferentes niveles de bilingüismo, diferentes ritmos de aprendizaje, que aparecen entonces para el docente como un problema , como lo atípico , lo fuera de la norma, y que por lo tanto no puede trabajar bien con ellos, cuando en realidad lo típico es encontrar grupos heterogéneos.

Por su parte los niños monolingües indígenas utilizan su lengua materna dentro del salón, pero pareciera que el maestro no se da cuenta de ello. No es precisamente que la lengua sea silenciada, pues no prohíbe que la utilicen dentro del aula, sino se trata de una situación de oscuridad , se oculta, por lo que no se atiende.

Por su parte el niño en la interacción alumno-maestro, va a presentar diferentes actitudes: el niño del primer grado es más espontáneo, todavía no interioriza la cultura escolar y por tanto actúa más libremente. Este niño se enfrenta a una serie de situaciones diferentes, donde el grado de bilingüismo influye para que pueda acceder a la cultura dominante que introduce la escuela.

El niño participa en esa interacción y responde de diferentes formas a lo que vive en el salón de clases, al igual que el maestro tiene una historia personal que influye en su comportamiento, el niño bilingüe puede adaptarse más fácilmente a las situaciones escolares, por lo menos puede seguir las actividades que propone el maestro, el niño monolingüe indígena no comprende lo que el maestro dice, pero observa lo que hacen los demás, algunos preguntan a sus compañeros en náhuatl, pero otros simplemente hacen lo que ven que hacen los demás .

Mimetismo en el aula.

Algunos niños muestran actitudes de un buen estudiante: permanecen callados y realizan las actividades que propone el maestro; como una manera de protección, aunque en realidad no comprendan lo que hace. Así se oculta del maestro, con su actitud de adaptación a la cultura escolar que no responde a sus diferencias, el niño interioriza o asimila las conductas escolares : guarda silencio, está sentado y quieto , trata de no llamar la atención , siempre está atento a su cuaderno o libros y parece que trabaja , realiza las actividades , escribe, escucha al maestro como si todo lo que sucediera en el salón de clases quedara muy claro para él, pero en realidad el niño escribe letras sin sentido, o copia palabras o frases sin entender. El alumno puede llegar a ocultarse del maestro de tal forma que el maestro no se percata de las dificultades reales del niño hasta el día del examen y en algunos casos hasta el final del curso.

En otras ocasiones el maestro está consciente de las dificultades del niño, pero la actitud del niño permite que el maestro siga trabajando con el resto del grupo y no repare en él.

Otros niños llaman constantemente la atención del maestro. No trabajan, ya sea porque no hablan o porque su nivel de bilingüismo es muy bajo y no les permite seguir las actividades del maestro. Por lo que ellos hacen ruido, gritan, repiten sílabas sin control o simplemente platican.

Los niños monolingües indígenas no logran ni siquiera seguir las actividades, pero por su corta edad esto no parece preocuparles , ellos tratan de integrarse a las actividades e intentan comunicarse en el lenguaje escolar : el español. Aunque el maestro no dedique un tiempo determinado a la atención de estos niños, ellos en su interacción con sus compañeros logran avanzar un poco en la expresión en español e intentan a pronunciar palabras sueltas, si bien todavía no logran articular frases completas.

Como contraparte, el maestro también toma una actitud.: ignora o desconoce estas actitudes adoptadas por los niños y el continúa respondiendo a las exigencias del resto de los niños, del programa, de las autoridades, etc.

El maestro trabaja con aquellos que pueden seguir la actividad, pues cuando quiere trabajar en grupo, no logra que todos sigan la secuencia y se convence de que tiene mejores resultados cuando trabaja individualmente. Como sucede cuando trabaja en el pizarrón uno por uno, en un trabajo más directo, pero no planeado.

Actitud de tolerancia sin compromiso activo.

El maestro adopta una actitud de tolerancia, es decir permite que los niños hablen su lengua e incluso él la utiliza para platicar con los niños fuera de la clase, pero no considera que sea parte de su trabajo el desarrollarla, tolera pero no se compromete con el desarrollo de ella, no considera que sea importante recuperarla. Para él la lengua náhuatl es para la casa y la comunidad, en la escuela lo que debe enseñarse es el español.

La interacción maestro - alumno en el tercer ciclo.

Ambiente que se establece.

En el grupo del tercer ciclo son 19 alumnos, once de quinto y ocho de sexto, el grupo está separado por grados, una fila de sexto y una fila de quinto grado, sus edades fluctúan entre 10 y 14 años, todos son bilingües y han pasado por un proceso de castellanización lo que les permite comunicarse más en español y muy poco utilizan la lengua náhuatl en el salón, aunado a esto en su paso por la escuela han asimilado una cultura escolar: guardan silencio cuando el maestro habla, trabajan en silencio, etc.

De acuerdo a su formación y al estilo de trabajo se trata de un maestro que habla todo el tiempo, que poco promueve la participación de los alumnos y convierte su clase en un monólogo. Los niños cuando participan lo hacen con timidez y hablando muy bajito.

Su perspectiva de la diversidad se aprecia en su práctica y él la confirma en las entrevistas, para él los alumnos deben salir hablando muy bien español y cubrir el programa oficial.

“ Cuando llegué estaban más arraigados a su lengua, tendrá como tres años que los niños ya no usan su lengua, de hecho es mejor que ellos entiendan español porque los libros vienen en español , es más fácil para uno como maestro, que no domina mucho en náhuatl ahí se vería mucho atraso escolar, porque ¿ cómo buscaría uno la forma de explicarle si no es a través de la lengua ? Si ahorita que ellos hablan español se hace difícil la enseñanza .Yo que ya llevo siete años aquí veo que esto ha progresado ya todos hablan español”Este maestro también establece una doble visión: por un lado el maestro reconoce estar en una comunidad indígena y dice:

" Bueno , nos preguntamos cómo podríamos considerar a la comunidad y decimos que es indígena porque todos, es decir en la comunidad hablan náhuatl , entonces son indígenas " .

Por otro lado, cuando platicamos acerca del uso de la lengua náhuatl en la escuela él refiere.

"Ya no es tanto la lengua indígena la que utilizan para hablar , para hacer sus trabajos, aquí ya todo está comprendido si se les habla en español o se les explica, ellos contestan todo en español, la lengua indígena ya no la utilizan, aquí la mayoría de los niños ya se les enseñó español"

Como observamos el maestro reconoce a la comunidad como indígena, pero para él los niños que están en su salón ya no lo son , la comunidad lo es, los niños no .

A diferencia de Andrés, que sólo reconocía la diferencia lingüística fuera del salón, Fernando no la reconoce ni dentro del salón ni fuera de él, para él no hay indígenas en la escuela , los indígenas están en la comunidad . Esta condición de invisibilidad se ve reflejado en su trabajo cotidiano . Al estar en su salón no hay ninguna diferencia entre lo que ahí se realiza y lo que sucede en cualquier salón monolingüe español .

Esta situación que se presenta de no reconocimiento de la diferencia cultural y lingüística de los alumnos lleva consigo el fracaso de aquellos alumnos que no tienen un grado de bilingüismo tal que les permita tomar las clases en una lengua distinta de la materna.

Al seguir insistiendo con el maestro si no tenía alumnos que no comprendieran totalmente el español respondió:

" Pero los alumnos sí comprenden , ellos ya hablan el español muy bien, todo lo comprenden"

Al volver a preguntar si no se ha encontrado con niños que no comprendan totalmente contestó:

" Esté, bueno, el año pasado tuve un niño de sexto, pues si se le hacia un poquito difícil la enseñanza porque sus padres por lo regular todo lo platican en náhuatl y él no asimilaba bien el español, entonces es un poco difícil, lo que pasa es que ese niño rebasaba la edad, ya tenía 17 años, entonces según la estadística a este niño ya no podíamos tener aquí, a ese niño sí se le hacía difícil, pero entonces ya le dimos salida, claro en cuestiones de lectura de comprensión, en cuestiones así difíciles de sexto año , era ahí donde le era un poco difícil, pero lo elemental , por ejemplo matemáticas lo que va a utilizar en la vida diaria sí lo aprendió , lo elemental, y ya le digo por la edad ya no se pudo tener mas tiempo"

Este solo ejemplo da cuenta de las consecuencias del desconocimiento de las diferencias, entonces la escuela funciona creyendo que da un servicio , pero un servicio educativo inadecuado, porque este niño, este joven pasó once años en la escuela y no logró aprender más que lo elemental, quizá lo hubiese aprendido sin necesidad de asistir a una escuela que no considera sus particularidades, que niega la lengua indígena, que se silencia. Entonces se espera que sean los niños los que tienen que tratar de ajustarse a una lengua y cultura dominante y no al revés.

Expectativas.

Las expectativas que el docente tiene están muy relacionadas con lo que él espera de sus alumnos y de la labor que realiza. En cuanto a la comunicación, él espera que sus alumnos aprendan a hablar español , ya que considera que su lengua es factor de atraso. Como mencionamos anteriormente para este maestro sus alumnos no hablan náhuatl y dice :

" Si ahorita , que ellos hablan español se hace difícil la enseñanza, pues imagínese usted, se haría doblemente difícil que les tuviera que explicar en náhuatl. Yo que ya llevo siete años aquí veo que esto ha progresado, ahora sí que ha progresado enormemente, por las vías de comunicación, los niños ya se relacionan con la gente de la ciudad ".

Por otra parte el maestro ha desarrollado ciertas estrategias que utiliza al dar su clase, considera que la explicación del maestro es la parte fundamental del aprendizaje, entonces trata de que sus palabras sean comprendidas por sus alumnos. Como queda ilustrado por el registro siguiente:

M. Entonces, acordémonos otra vez, bueno, este es el continente americano, este mapa que tenemos aquí en el pizarrón, es precisamente también para que ustedes vengan, observen qué países tenemos en este continente, qué países hay acá, qué países hay por acá, ¿para qué? Precisamente porque si el maestro nos hace una pregunta, bueno pues nosotros ahí podemos contestar, entonces Anselma, ¿ahora si te acuerdas más o menos por qué continente estará .España? , no bueno, vamos a dejarle a Lulú que nos contesté, a ver Lulú.....Bueno España lo encontramos , este país lo encontramos en el continente Europeo, bueno aquí tenemos a España (señala en el planisferio que está colgado a un lado del pizarrón) a este país le tocó organizar las Olimpiadas de 19....qué quéen el 92 , en 1992 por eso tenemos que estar leyendo, para que podamos contestar , si no nada más adivinamos, lo importante es que ya sabemos este, en qué consiste una olimpiada, en qué consiste una olimpiada, bueno , vamos a contestar la pregunta que tenemos abajo, ustedes hagan su trabajo hijos (se dirige a los de sexto) pero en silencio, en silencio porque el trabajo que ustedes están haciendo no es necesario estar platicando, nomás adedíquense a armar sus prismas, bueno, ahora la pregunta,¿ cómo dice Juan Diego?, hijo por favor lee:

Juan . ¿ Cuántos días han transcurrido desde el 12 de octubre de 1968 y el 12 de octubre de 1992 ?

M. ¿Cuántos días, oigan bien, cuántos días han transcurrido desde el 12 de octubre de 1968 y el 12 de octubre de 1992, ya lo contestaron verdad, sí o no, bueno quién me quiere pasar al pizarrón a hacer la operación que hicieron para darse cuenta cuál fue el resultado. ¿Quién quiere pasar al pizarrón? ¿quién quiere? para contestar esa pregunta

¿ cuántos días han transcurrido desde el 12 de octubre de 1968 y el 12 de octubre de 1992? a ver hija Angelina pásale al pizarrón, ya contestaste , pues vamos a ver si lo que hiciste está bien, acuérdense que más o menos para sacar los años pues que yo que hice, puedes llevar tu libro si quieres.

A. (La niña pasa al pizarrón y hace una suma).

M. Fíjense bien ustedes , para ver lo que hace su compañera , si están bien o están mal o como lo hicieron ustedes para dar con el resultado porque que es lo que pasa que muchas veces nosotros nomás nos fijamos que es lo que hizo nuestro compañerito y ese número nosotros también ponemos y eso no debe de ser. Si ¿qué hiciste hija?

A. Una suma (habla muy quedito)

M. Sumaste 1968 y 1992 , ¿Cuántos días pusiste ahí? ¿Está bien? Ustedes que piensan, si o no , acuérdense bien, dice la pregunta ¿ cuántos días han transcurrido? quiere decir ¿ cuántos días han pasado? , ¿ cuántos días han pasado desde el 12 de octubre de que año ?

A. 1968.

M . Hasta el 12 de octubre de...

A. 1992

M. 199.... ¿qué?

A. 1992

M. ¿Cuántos días? oigan bien ¿cuántos días? no cuantos años , ni cuál es la suma de 1992 y 1968, por eso debemos de leer bien la pregunta, debemos de leer bien, para que podamos entenderla ¿ cuántos días han pasado de este 1968 a 1992.(Anota en el pizarrón: 1992 -1968), ahora ya casi esta ahí el resultado, pero no dice años, no dice años ¿qué dice?

A. días.

M. ¿qué es lo que van hacer ustedes para dar con este resultado? Anselma ya lo hiciste hija,

A. Sí

M. ¿ Más o menos crees que esté bien? si ustedes se fijan de 68 al 92 , yo resto...

En este registro podemos encontrar algunas de las estrategias que el docente introduce en su práctica. Las más constante son la interrogación y la repetición, repite varias veces las instrucciones y las palabras importantes .Está pendiente de que sus alumnos comprendan las palabras, aportando información complementaria, tratando de que queden claras las

palabras que él considera no entienden sus alumnos , por ejemplo: qué significa transcurrido, utilizando sinónimos.

La interacción maestro - alumno en el segundo ciclo.

Ambiente que se establece.

Jesús trabaja de forma dinámica, cada día las bancas están acomodadas de diferente forma dependiendo de la actividad que vayan a realizar, organiza el trabajo en equipos, por parejas o individualmente:

" No siempre trabajo de la misma manera trato de que los alumnos no se aburran viendo el salón de la misma forma. Porque si se trabaja de la misma forma se llega a caer en la rutina"

En cuanto a la organización de los grados dice:

"Casi siempre están revueltos, es más fácil uno de tercero con uno de cuarto , por que se ayudan, los de cuarto van más avanzados, pero a veces los separo ."

El maestro establece un patrón de comunicación con sus alumnos: primero da una explicación general al grupo, repite varias veces la indicación poniendo ejemplos, luego va de equipo en equipo, se sienta en la banca junto a los niños y va revisando lo que van haciendo, corrige si es necesario y en ocasiones vuelve a explicar lo que hay que hacer.

Dentro del aula se percibe un ambiente de cordialidad, no es que utilice palabras para elogiar a sus estudiantes, sino que se crea un ambiente de confianza en el que el maestro demuestra a sus alumnos sus deseos de aprender su lengua . Esto propicia que los niños participen , pregunten y hablen indistintamente en su lengua o en español . El maestro motiva a sus alumnos más con su actitud que con sus palabras, y se percibe un ambiente de libertad donde el niño sabe que puede acudir a su maestro.

M. El niño que termine más rápido, la pareja o el trío que termine más rápido le voy a dar un premio, y que lo hagan bien, tienen que apoyarse entre compañeros, se gana un aguinaldo, no un dulcecito una paleta.

A. Maestro explíqueme de nuevo.

M. A ver les explico, los que no entiendan platiquen entre ustedes. (Se sienta en la banca del equipo y vuelve a explicar la actividad) éste no es, este va ir aquí: entre medio metro , éste no va ahí, dice , lo vas marcando con tu lápiz. ¿Cuál seguirá entre metro y metro y medio? ¿ éste cuánto mide? Esta otro más antes.

A. Ya maestro.

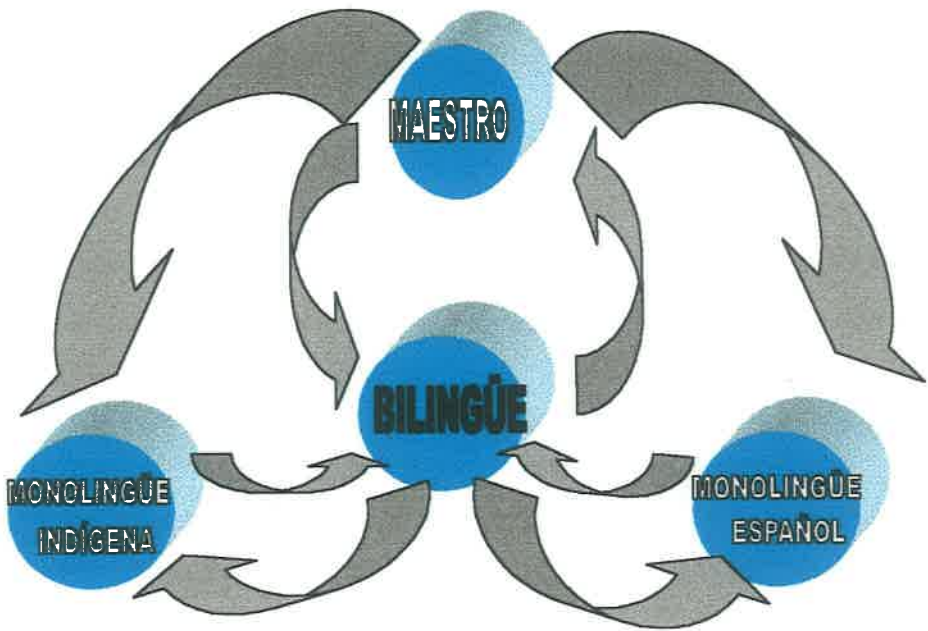
A. ¡ Maestro explíqueme;

Cuando el maestro quiere iniciar el trabajo, pide a los niños que guarden silencio utilizando algunas palabras en náhuatl. Aunque el maestro no habla náhuatl , ha aprendido algunas palabras en la lengua del niño para llamar su atención. Sin embargo, aunque da la posibilidad de que los niños hablen su lengua, no todos saben las palabras en náhuatl . El maestro muestra una actitud de respeto a la lengua del niño, pero no puede apoyar al niño en el desarrollo de su lengua. ¿ Cómo puede desarrollar el maestro una lengua que no conoce?

Cuando el maestro no propicia que la actividad sea en náhuatl, los niños la hacen en español, esto se explica porque dentro de la escuela el niño va adquiriendo conocimientos en español, que no siempre puede traducir a su lengua, por lo que en muchas ocasiones aunque el maestro los invite a cantar o a jugar en su lengua no pueden hacer la traducción.. El maestro tiene la intención de utilizar la lengua del niño en las clases, por lo que favorece actividades que permiten al alumno utilizar su lengua materna, sin embargo, el desconocimiento que el maestro tiene de la lengua náhuatl y sobre todo el peso que tienen en él las producciones en español minimiza el trabajo con la lengua materna de los niños.

Un aspecto relevante dentro de las interacciones en el aula la constituye la manera en que se establece la comunicación entre el maestro y los alumnos monolingües y bilingües. En las

intervenciones de los niños podemos advertir el intercambio de conocimientos que hacen acerca de su lengua entre los mismos alumnos. Vamos a tratar de esquematizar lo que sucede.



Aquí el niño bilingüe juega un papel muy importante, pues sirve de enlace entre los alumnos monolingües y el maestro. El maestro siempre pide la opinión de los niños para decidir la forma correcta de hablar en náhuatl, constantemente aparecen dos o más opiniones. El maestro pregunta a los niños que él cree tienen un mejor conocimiento de su lengua.

El siguiente fragmento no permite percibir el papel que juega el niño bilingüe en la comunicación entre el maestro y los niños monolingües indígenas.

M. Se van apoyando los dos , los de tercero y cuarto, los de cuarto van a apoyar a los compañeros de tercero sí? Van a dividir su cuaderno como lo hizo Ezequiel así : (muestra el cuaderno de un niño) (va pasando por los lugares) Ah, ya lo dividieron , ahora van a dividir en tres columnas (explica a unos niños en su lugar) Ándale Esperanza. Tú le vas ayudar a ella , Gabriel, Crecencia y Zenaida, (Se sienta con otros niños y vuelve a explicarles) así vas a dividir la hoja.

A. Maestro los vamos a copiar...

M. Van hacer entre los dos, entre parejas. A ver Isabel ven siéntate aquí , con estos tres, con Reynaldo, (se dirige a un niño que no ha entendido la actividad y le pide a Reynaldo que le diga al niño en náhuatl) Reynaldo *elle* columnas

R. *Elle* columnas

M. Díganle, díganle, que tres columnas, en náhuatl que no entiende.

Isabel. Sí entiende nomás que no habla.

M. Pero no entiende , si no habla no entiende. Mira Sara, digan se *ome elle* ¿cómo se dice partir? ¿ cómo? (se voltea a preguntar a otros niños) ¿ para partir?

A. *citlali*

M. ¿ Cómo? *citlali* , *citlapana en elle* . El niño que termine más rápido, la pareja o el trío que termine más rápido le voy a dar un premio, y que lo hagan bien, tienen que apoyarse entre compañeros, se gana un aguinaldo, no un dulcecito una paleta,

A. Ah no.

A. Maestro así

A. De dos metros rápido (el niño se desespera porque su compañero se tarda)

A: Maestro explíqueme de nuevo.

M. A ver les explico, los que no entienden platiquen entre ustedes. (se sienta con el equipo y vuelve a explicar) este no es , éste va a ir aquí, entre medio metro, este no va ahí, ahora dice, lo vas marcando con tu lápiz, ¿ cuál seguirá entre metro y metro y medio? ¿ éste cuánto mide? está otro mas antes.

A. Ya maestro

A. ¡ Maestro explíqueme;

El maestro está preocupado por el niño monolingüe náhuatl, recurre a los niños bilingües para que ayuden al alumno, pero también para que le digan al maestro cómo explicarle en náhuatl. El maestro está consciente de las dificultades de comunicación y de comprensión que tienen los niños monolingües indígenas. Se percibe un gran interés por parte del maestro de aprender la lengua, le gusta que los niños hablen. La actitud es positiva, sin embargo ¿cómo sabe el maestro que la utilización de la lengua es la correcta? ¿podríamos decir que estas actividades por sí mismas están propiciando el desarrollo de las dos lenguas?. En este sentido el maestro muestra su preocupación al comentar:

" Estoy confundido cómo hacerle, ya que el objetivo en español es que yo desarrolle su competencia lingüística en español, yo hago actividades para ello, pero ellos hablan en náhuatl, entonces dónde queda el español, y en cuanto a su lengua qué estoy desarrollando, si no la hablo"

En las clases aparece una disposición de manejar las dos lenguas a un mismo nivel, no obstante, ésta se presenta como una intención aislada ya que la mayoría de las actividades se siguen en español.

Por ejemplo, cuando observamos al maestro en una clase de lengua en la que formó equipos y les pidió que inventaran una historia o la buscaran en su libro de lecturas. Algunos equipos hicieron la traducción al náhuatl de un cuento del libro de primer año, otros lo presentaron en español. Los niños pasaron al frente y escenificaron con muñecos guiñol su cuento. Un equipo presentó "La casita del caracol" y otro "¿Qué le pasó a María? ambos en náhuatl, otro equipo presentó " El viaje" en español. Revisemos un fragmento del registro de esta clase:

M. ¿Qué cuento les gustó más? ¿Cuál les gustó más? ¿A cuál le entendieron más?

A. El de español porque estuvo más chistoso.

M. ¿Quién le entendió al cuento del caracol.?

A. No, no hablaban fuerte.

M. En el cuento de María algunas partes no hablaron bien el náhuatl. A ver ¿Cómo se debe decir? ¿Cómo se debía decir: le dolía la cabeza?

A. (Un alumno contesta en náhuatl.)

M. ¿Cómo se dice en náhuatl medicina?

A. Medicina.

A. Maestro revolvieron español con náhuatl y no se entendió.

Existe un mayor consenso entre los alumnos cuando los cuentos se leen en español, esto podría explicarse así: Los alumnos han pasado ya por dos años de alfabetización en español, saben leer y escribir en español y no en su lengua, en este sentido los niños en las actividades que realizan privilegian el uso del español.. Pero ¿ hasta dónde en esos dos años han desarrollado el español? ¿ Y qué pasa con los niños que siguen siendo, a pesar de esta situación, monolingües indígenas o con poco desarrollo de la segunda lengua?

Cuando los niños hablan en náhuatl tienden a bajar la voz, porque no se sienten seguros de conocer todas las palabras, recordemos que lo que hicieron fue traducir del español al náhuatl y no estaban seguros de cómo se decían todas las palabras que maneja el cuento, es decir ellos manejan un vocabulario en su lengua que quizás no corresponda al manejado por los cuentos escritos en español, entonces aquí aparece la necesidad de que en una escuela donde asistan niños indígenas exista material de lectura en su lengua, que permita acrecentar el vocabulario en su propia lengua, así como propiciar la creación de materiales por los propios niños. Hasta este momento los niños han tenido que trabajar sólo con textos en español y aunque quieran hacerlo en su lengua muchas de las palabras que utilizan en español desconocen como se dicen en náhuatl y no hay otros materiales que los que el maestro ha logrado obtener por iniciativa propia.

Una de las situaciones que más frecuentemente se presentan en los grupos indígenas , es el uso mezclado de las dos lenguas. Analicemos la situación: tenemos niños cuya lengua materna es el náhuatl y a los seis años ingresan a la primaria sin haber logrado un total desarrollo de su lengua materna . Desde su ingreso a la escuela se utiliza la lengua 2, el niño va aprendiendo el español y no hay un desarrollo formal de su lengua en la escuela . En su ingreso a la escuela se inicia un proceso de alfabetización tal que aún en los grados intermedios los niños no tienen un buen desarrollo ni de su lengua , ni del español.

Jesús también implementa estrategias para que sus alumnos comprendan lo que trata de exponer en español, al igual que Fernando, explica el significado de las palabras que

considera que los niños no entienden en español. Para estar seguro que los alumnos puedan seguir la actividad que propone repite varias veces las indicaciones y frecuentemente pregunta "¿ si me entienden? "

Al trabajar un contenido el maestro utiliza no una, sino varias formas de organizar a los alumnos, primero trabaja individualmente , luego con todo el grupo y finalmente por parejas.

Una estrategia que el maestro utiliza frecuentemente es colocar a un niño más adelantado con uno que tiene dificultades, propiciando siempre la cooperación entre los mismos niños , como se observa en el siguiente registro:

A. (Isabel le pregunta a sus compañeros de equipo refiriéndose al niño que no entiende) ¿Le habló en náhuatl?

M. Trabaja con tus compañeros. Y si no pueden pregunten. ¿Ya ?. Por favor, explícale por que va ahí, dos metros cuánto valen (trabaja con un equipo) Cresencio aquí con estos dos niños, pónles ejemplos, por eso los senté con los niños de cuarto para que los de cuarto le expliquen a los de tercero.

6.3 Interacción con el curriculum.

Dentro del trabajo en el aula podemos percibir las intenciones educativas que se manifiestan en los procesos de enseñanza - aprendizaje del aula: Por un lado están presentes las intenciones pedagógicas que se encuentran explicitadas en los planes y programas de estudio y en la programación que el docente hace de su trabajo. Aquí vamos a observar cuáles son los contenidos de aprendizaje que son promovidos por el profesor, las estrategias de enseñanza que utiliza y los criterios de evaluación. Por otro lado tenemos las intenciones sociales que no se encuentran expresamente en los planes y programas de estudio, ni en la programación del aula, pero que se manifiestan en la promoción de ciertas formas de relación social, valores, comportamientos y actitudes.

Hemos hablado del currículum oficial y el currículum vivido, es decir el currículum que propone la institución y el currículum real. Ambos llevan implícitos una concepción de *qué se enseña y cómo se enseña*. En el currículum vivido se refleja lo que el maestro considera qué hay que enseñar y cómo hay que enseñarlo. El maestro enseña a partir del concepto de aprendizaje y enseñanza que tiene, mismo que como ya se mencionó, está motivado por su formación. Así el *qué enseñar*, el *cuándo enseñar* y el *cómo enseñar* son tres aspectos del currículum que están estrechamente inter-relacionados.

A partir de estas consideraciones podemos decir que lo que hasta ahora hemos revisado de la práctica docente de los maestros no indígenas nos están hablando ya de su interacción con el currículum.

Avanzaré hacia la recuperación de algunas nociones específicas con relación a los contenidos. En este sentido uno de los elementos que aparece en la práctica o en algunas de ellas, es la recurrencia al libro de texto, que es por así decirlo la expresión más real y concreta del currículum oficial, es lo que llega a todas las escuelas; entonces ese libro de texto se convierte en un elemento importante dentro de la práctica escolar ¿cómo utiliza el maestro el libro de texto?

El libro de texto puede tener diferentes usos: puede ser utilizado como para ser contestado, " hay que llenar los libros" , dicen algunos maestros; como contenidos a memorizar o como un estímulo o detonador de la construcción de conocimiento.

Para el caso de nuestro país , donde como todos sabemos los textos son únicos , un primer cuestionamiento es: ¿ hasta dónde los libros de texto posibilitan que el alumno deje asomar su cultura?

A lo largo del trabajo me he referido a la lengua y cultura de las comunidades , de los niños, pero, ¿ Qué vamos a entender por cultura?. Cuando tratamos de analizar la relación entre el curriculum y la cultura, necesariamente tenemos que tener claro a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de cultura.

Recordemos que en la educación indígena una de las dificultades a las que se ha enfrentado al tratar de implementar , primero la educación bilingüe - bicultural , y ahora la educación intercultural, ha sido cómo recuperar la cultura de los grupos indígenas.

De acuerdo con Díaz-Couder cultura es el conjunto de conocimientos desarrollados por los pueblos para manejar su entorno natural, así como la estructura de las relaciones e instituciones sociales, los significados de la interacción social , es también la cosmovisión del grupo, no como acción sino como pensamiento , como modelo que guía la acción.(Díaz Couder:1995:8)

La cultura es algo complejo que no se refiere sólo a las producciones materiales de un grupo : su artesanía, sino que involucra y encierra una serie de conocimientos que la escuela ha desconocido. Por ello un primer paso para hablar de educación intercultural sería conocer la "otra cultura " para poder inter-relacionar y articular contenidos de las culturas presentes en una región.

A partir de lo anterior, revisaremos cómo los docentes observados interactúan con el curriculum y la cultura de sus alumnos.

Los nuevos libros de texto presentan una propuesta más dinámica, no estática y expositiva. Se plantean como un encuentro con diferentes estímulos, objetos, propuestas de acción e

interrogantes que permiten el desarrollo de la creatividad tanto del maestro como del alumno.

No podemos negar que en muchos casos el docente se cobija en el libro de texto porque le permite cubrir con las exigencias institucionales, así mismo que asegura la revisión de los contenidos, aunque sólo sea por medio de la lectura de los temas que propone el programa. En grupos multigrado permite la organización del grupo. Por otro lado, el uso de los libros de texto se puede convertir en acciones rutinarias que limitan, en muchas ocasiones, la participación de los niños.

Currículum y práctica docente en el primer ciclo.

Conflicto existente entre el desconocimiento de la lengua dominante y el requerimiento institucional del aprendizaje de la lecto - escritura en español en el primer- ciclo de educación primaria

En el primer ciclo el maestro se enfrenta a una institución que no considera las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos, por lo que demanda el aprendizaje de la lecto-escritura en un ciclo escolar. El maestro tampoco considera esa diferencia lingüística y cultural, lo que promueve una constante angustia en el maestro por no lograr los avances en el aprendizaje que la institución le exige. Se establece una constante tensión entre lo que los alumnos pueden aprender y lo que él espera. A pesar de que el docente no considera las diferencias culturales y lingüísticas está convencido que tiene que enseñar a leer y escribir en un ciclo, la sociedad, la comunidad se lo reclaman. Visto desde la institución, el currículum está pensado para niños que aprenden a leer y escribir en su lengua materna, en tales condiciones un ciclo escolar podría ser suficiente, pero en un contexto de diversidad lingüística se requiere considerar las diferencias individuales. El maestro trata de compensar esa angustia delegando en otros el compromiso:

" a su mecha se atrasan bastante, no hacen nada, se atrasan bastante y el problema es que son mucho." " leen muy despacio" " como les hace falta preescolar, estos no fueron a preescolar y no pueden" " no entienden"

Que los niños no entienden, es cierto, y ésa es la realidad, no entienden porque tienen otra lengua y otra cultura. Y toca a la escuela partir de esa consideración para dar alternativas. La formación que el maestro tiene no le permite vislumbrar alternativas, por lo que utiliza el libro de texto como algo que hay que llenar o cumplir, que además le permite trabajar con los dos grados. Al respecto dice:

"Pues los libros los utilizo de acuerdo al programa, hay veces hay que irse brincando y los niños no están tan bien, unos trabajan y unos luego no le entienden y luego ése es el problema y más ahorita que tengo muchos como que, pues, yo como que me hago bolas, por lo mismo que tengo varios y así tanto primero y segundo, yo realmente no puedo con todos, es un problema con esto, ya ha visto usted cuando estoy aquí con ellos, que cuando me vienen todos, pasu mecha, me pongo ahí mal, ¿no? . Realmente mi planeación es que yo voy de acuerdo a libros, ¿si? o sea voy viendo las páginas de acuerdo al libro, de los dos, pero mas los de segundo porque los de primero casi muy poco llevo de eso, más en segundo, porque quiero que avancen ellos, porque se me han atrasado un poco por lo mismo, que faltamos mucho también, el problema de que esta semana hemos faltado como dos días, yo fui a la junta sindical el jueves y el viernes no subimos, y así el día de quincena, hay veces que dicen, no aquí se pierden muchas clases, y muchas veces no avanza uno mucho, y más yo, que tengo muchos, pues no, hay veces que salimos, hay veces que vienen enfermeras y nos quitan tiempo o cualquier persona ¿no? que llega, nos atrasamos, nos vamos atrasando, y luego en veces los niños tampoco van y ese es el problema, cuando van, van todos y hay veces que no van todos, y si usted adelanta una clase tiene que volver a darle a ellos, y así no avanza uno y mas cuando uno tiene un grupo grande, pus hay que regresarse. "

Currículum y práctica docente en el tercer ciclo.

El uso del libro de texto como guía del trabajo escolar, si bien no es privativo de la atención a espacios de diversidad, adquiere una connotación específica ya que cuando el maestro tiene una perspectiva integracionista tiende a la utilización del libro de texto que le permite un mayor acercamiento a la cultura occidental. Si bien no se está pensando en una educación que los aisle, el uso exclusivo del libro de texto no permite la incorporación de la lengua y cultura de los niños al trabajo escolar.

El maestro recupera el contexto de acuerdo a su formación, entendido como el uso en el aula de los objetos de la comunidad, el maestro siempre parte de los objetos de la comunidad, pero no recuperando los saberes, sólo utiliza los objetos de la comunidad para llamar la atención del niño e introducir la cultura dominante. De acuerdo con los discursos que acompañaron su formación inicial sostiene:

" el contexto es lo que hay en la comunidad, por ejemplo cuando ves sumas, sumas plantas de café "

Cuando el docente sólo considera la cultura material del grupo, no se reconoce que los indígenas tengan algo valioso que aportar al curriculum.

En cuanto a su forma de planear su trabajo el maestro refiere:

"En los cursos sí nos revisan la planeación que se hace, hasta el momento yo aquí en mi salón de clases nos hemos basado únicamente a los libros de texto, por la misma situación de que es un poco el trabajo administrativo que tiene uno que realizar, y éste se hace un poco laborioso, no laborioso sino no alcanza el tiempo para preparar, más que la planeación que nos han dado allá nosotros la elaboramos, pero como quien dice como un requisito, como un requisito, pero lo que sí es muy importante son las experiencias de los compañeros porque eso no nos lo piden que nosotros por ejemplo que tengamos que escribir todas las experiencias de los compañeros, pero uno ya lleva en la mente más o menos la forma de como enseñar, no, nosotros, por ejemplo ya así, este, escrito todo llevamos la planeación, pero aquí sí se hace difícil llevarla a la práctica, llevarla a la práctica y más que nada yo siento, que, como tengo pocos niños es un poco más fácil para mí apegarme a los libros de sexto, porque siento que como tengo pocos siento si me da tiempo ver una cosa con un grado y otra cosa con otro, en algunos casos por ejemplo de Geografía, Naturales, Historia pues ahí si ahí hay temas que este, en donde sí ponemos en práctica lo del programa PARE, porque que es lo que nos dice el programa PARE que tenemos que buscar contenidos, temas que se relacionen, tanto en quinto como en sexto año se vean, para que una sola enseñanza sea para los dos, entonces ahí sí ponemos en práctica eso, para que un grado como otro vean lo mismo, eso en geografía, en Ciencias Naturales, sí se puede bien, porque se tiene que seleccionar los temas, ver los planes, los libros de texto, qué temas se relacionan para que en una sola enseñanza sea para todos, ya en matemáticas, en matemáticas y en español es donde yo trabajo con los libros."

Pedagógica. Trabaja a partir de Unidades Didácticas , donde organiza los contenidos del programa en torno a un tema, como ya mencioné, llaman su atención la cultura y la lengua de los niños, por lo que es alrededor de estos temas que articula los contenidos . En el primer bimestre la Unidad Didáctica fue " La cultura".

Reconoce que tiene dificultades para organizar los contenidos alrededor de un tema , de tal forma que en ocasiones se pierde la relación entre los contenidos que maneja .

" Yo sigo la planeación que nos dan en el curso PARE, en el curso escogemos un tema , trabajamos por unidad didáctica, tomamos un tema y de ahí se organizan los contenidos de matemáticas, español, ciencias naturales y juntando historia con geografía, partiendo de lo cercano para el niño, pero todavía no me sale muy bien, porque hay contenidos que como que no se relacionan, todavía me cuesta trabajo "

O como él dice: " No salió como yo pensé, como que no "

Intenta realizar su planeación tomando en cuenta las opiniones de sus alumnos acerca de lo que les gustaría trabajar. Por ejemplo cuando trabajó el tema de la cultura el maestro pidió a los alumnos respondieran a la pregunta : ¿ Qué quiero saber sobre mi cultura?. Los niños platicaron en equipos y escribieron lo que les interesaba :

Juegos , cantos, bailes regionales, lengua nahuatl, danza , forma de vestir.

Me gustaría saber náhuatl, me gustaría saber como se vestían, me gustaría hablar en náhuatl. Para mí es más importante la lengua náhuatl, los bailes regionales, danzas, me gustaría saber como se llaman las estrellas.

Me gustaría hablar español y me gustaría igual hablar náhuatl.

Me gustaría poder más.

Me gustaría saber más sobre la cultura, sobre las partes de la planta como crecen.

Me gustaría hablar más náhuatl. Me gustaría hablar náhuatl.

Me gustaría saber como son las fiestas.

Me gustaría saber de los números y me gustaría hablar el español pero no puedo.

Tomando en cuenta las propuestas de los niños hace un intento por introducir en el curriculum algunos aspectos de la cultura de los niños. A partir de los intereses manifestados por los alumnos organiza su plan de trabajo por sesión. Uno de los objetivos didácticos que se planteó fue : Conocer la evolución y transformación de los cantos y

juegos. Para desarrollarlo, el maestro pidió a los alumnos que realizaran en equipo una investigación acerca de los cantos y juegos que se practican en la comunidad.

Hay una clara intención del docente por integrar la cultura y la lengua del niño al currículum, esto no es fácil, ya que requiere recuperar los saberes de la comunidad y desarrollar estrategias en el docente para establecer una inter-relación entre los saberes de la comunidad y los saberes legitimados en el currículum. Y en algunas ocasiones los contenidos culturales aparecen como actividades aisladas, como es el caso del conocimiento de los números en náhuatl.

M. A ver ya escribieron los números, ya los escribieron en su lengua náhuatl .

A. Sí.

M. A ver ustedes escribieron sus números como ustedes los pronuncian.

A. Sí

M. A ver número uno, ¿ cómo se dice número uno?

A. Ce

M. Ahora yo voy a tratar de decirlos en náhuatl, a ver si los digo bien.

M. chiconahui

A . Nueve

M- Hasta ahí, ahora vamos a escribir, como se escribe este número, número uno se escribe así ce, a ver ¿ quién lo escribió así?.

A. Yo (contestan varios a la vez)

M. Alcen la mano, la mano.

Yo. (contestan varios)

M. Lo corrigen a un lado

A ¿ Si no está bien?

M. Sí, ce con ce de casa . Ome , así quien lo escribió así .

A. Yo (contestan varios)

A. Yo así lo escribí, siii

A. Yo también.

M. Elle o se escribe así también.... , o también así...., de las dos formas, así se pronuncia eille.

A. No está bien.

M- Así está escrito (el maestro le muestra al niño el libro de donde está leyendo) ahora vamos con el cuatro, cuatro nautli, así , ¿ quién lo escribió así? nautli cuatro, Esperanza, Crecencio, a ver Esperanza dínos como escribiste cinco en náhuatl.

A. macuile.

M. Macuile, o sea se escribe así el cinco vean macui... macui que.... macuile , a ver ¿ quién escribió así? , correcto macuile, ya vieron.

A. ¿ maculli ? (pregunta una niña)

A. Yo no hice maculli

M. Así esta escrito mira. (le vuelve a mostrar su libro) A un lado van corrigiendo, lo que ya escribieron lo dejan a un lado escriben otra vez. A un lado escríbelo.

A. Si

M Bien, a un lado , no borren , a un lado de lo que escribieron escríbanlo bien, eso.

Seis , como se escribe seis.

A. Chicuace , Chicuace. (varios responden a la vez)
M. Eh, Chi..

Al revisar la planeación por Unidad didáctica y por clase que realizó en el año escolar, se percibe cómo va logrando paulatinamente recuperar saberes de la comunidad a través de los niños y va mejorando su integración con el currículum. A pesar de ello, no se puede negar el predominio de los contenidos oficiales .

En cuanto a las estrategias que este docente sigue para la construcción del conocimiento en el niño, sin duda esta relacionada con el tipo de formación que tiene y por supuesto de la concepción que él tiene de aprendizaje.

Para Jesús las estrategias que observé son : La cooperación entre los propios niños. Recurre a los niños bilingües para establecer no sólo un medio de comunicarse con los niños que no hablan , sino también en el sentido de ayudar a los niños monolingües a entender las indicaciones, pero también para comprender el contenido que se maneja en un momento determinado. Muchas de las actividades que él propone son por equipos, o por parejas, buscando que un niño más adelantado trabaje con uno que no puede para que se ayuden.

CAPITULO VII

EL DOCENTE NO INDÍGENA.

El haber planteado en la investigación relatos de vida a cinco maestros no indígenas que trabajan en comunidades indígenas, tenía como propósito principal tener un panorama más amplio de lo que pasaba en esos espacios, como le llama Medina Melgarejo (1994:467) corresponderían a la coralidad del evento, es decir, al analizar los diferentes relatos aparecen reflejadas muchas de las situaciones que ya se plantearon al referirme a los tres maestros de la escuela observada. Así mismo, permitió convalidar algunos de los planteamientos acerca de la práctica docente en estos contextos.

Estos relatos, a la vez que ampliaron la comprensión de algunas categorías, permitieron apreciar la complejidad de las diferentes situaciones a las que se enfrentan los docentes, así como las formas en que responden a ellas.

A diferencia de los relatos de vida de los maestros de la escuela observada, encuentro en estos relatos una mayor disposición a exteriorizar sus problemas y dificultades en el aula al trabajar con niños indígenas.

Los maestros observados de alguna manera se sentían revisados en su trabajo cotidiano, lo que llevaba a que en las entrevistas siempre trataran de justificar su actuar, limitando la expresión libre de todas sus dificultades. En cambio los maestros entrevistados, no parecían sentirse cuestionados en su hacer, lo que permitió que hablaran con mayor soltura y libertad de sus problemas, frustraciones y dificultades al enfrentarse con un grupo lingüística y culturalmente distinto a ellos.

Por consiguiente estos relatos de vida permitieron tener una visión más amplia, reflejando la complejidad del acto educativo, permitiendo observar cómo se establecen los sentidos y las relaciones entre los sujetos y la institución.

Para examinar los relatos se hicieron análisis por caso y cuadros comparativos de los casos estudiados de acuerdo a los tres ejes que guían la investigación : Formación, interacción - maestro - alumno e interacción con el currículum. De ahí se rescataron categorías como: el proceso de escolaridad del docente ,por citar un ejemplo, que permitió seguir su trayecto por la escuela hasta llegar a trabajar como docente. Al analizar esta categoría surgían nuevos datos , ya que este solo aspecto general nos daba información, no sólo de sus años de escolaridad, sino que tocaba cuestiones más específicas como los problemas económicos , familiares y personales a los que se enfrentó para lograr estudiar; así mismo, los recuerdos que tiene de sus maestros y la forma en que han influido en su práctica docente.

El maestro y la institución.

La institución plantea a los maestros y alumnos situaciones con las que constantemente tendrán que accionar. Hay planteamientos institucionales con los que el docente convive, por ejemplo: las relaciones entre los diferentes sistemas educativos , en donde no en pocas ocasiones se privilegian los intereses burocráticos y sindicales por encima de las necesidades de atención educativa de las comunidades, dando como resultado la presencia de escuelas del sistema regular ya sea estatales o federales en comunidades con un alto número de hablantes de alguna lengua indígena. Esto que pareciera ampliamente mencionado o repetido , en la expresión real del proceso de enseñanza aprendizaje en las aulas cobra una dimensión especial.

Otro elemento institucional lo constituye la desvinculación que existe entre los diferentes niveles educativos, perdiéndose generalmente la secuencia entre los diferentes niveles, observándose en algunos casos grandes fracturas entre ellos, como por ejemplo cuando el niño asiste a preescolar bilingüe donde es atendido a partir de su lengua y cultura , para continuar su educación primaria en una escuela regular donde se desconocen sus diferencias culturales y lingüísticas, pretendiéndose sólo su alfabetización. Por otra parte , existe una falta de continuidad en los niveles. Como consecuencia de la falta de cobertura

en el nivel secundario, en muchas comunidades no hay la posibilidad de continuar estudiando la secundaria, lo que limita las expectativas de los alumnos y maestros.

A nivel del sistema educativo también podríamos hablar de lo que pasa con las contrataciones de los docentes y sus cambios de adscripción, donde prevalecen los intereses burocráticos, por encima de los intereses de los grupos, como son los cambios a mitad del curso.

Desde la institución no se consideran los espacios educativos diversos, esta perspectiva, está ausente de los programas, de los libros, de la escuela. Así, dentro de la escuela el maestro trabaja y hace frente a las dificultades de su labor educativa individualmente:

"En el siguiente cursó me tocó primero y segundo, por eso me cambié, con ese miedo me vine porque ya era diciembre y mis niños, tenía yo 60, 30 de primero y 30 de segundo, ni primero, ni segundo leían, decía yo:

¿qué hago? Le preguntaba al maestro que podía hablar (náhuatl) ¿qué hago maestro?

- Pues vete buscándole, vete hablándoles, ellos tienen que hablar el castellano.

Pero no es justo, aquí es justo que manden un maestro que les hable, que sepa hablar el mexicano. Por eso me cambie"

Relaciones entre la escuela y la comunidad .

Las comunidades no participan en las decisiones educativas, por lo que en ocasiones se contraponen el trabajo de los maestros y los deseos de los miembros de la comunidad. Existiendo casos en que los maestros pretenden eliminar la lengua náhuatl en tanto que la comunidad quiere conservarla y viceversa. Al respecto un maestro menciona:

" En esa comunidad siempre hay problemas, un señor me decía: aquí no se va a perder la lengua, si ustedes quieren seguir trabajando sigan y si no, no. Nosotros vamos a seguir hablando nuestra lengua."

Otro maestro comenta :

" A pesar de ser escuela estatal , había maestros que sabían leer y escribir en su lengua. Pero a ellos se les metió en la mente que ellos (los alumnos) tenían que aprender a leer y escribir en castellano, lo que ellos querían que se fuera perdiendo el náhuatl. Yo les decía ¿ por qué? Si es una de nuestras lenguas, de ahí de lo que es el mexicano, de lo que somos , pero ellos no querían así, querían que se perdiera eso. Yo quería que llegará un maestro que supiera hablar bien el náhuatl y el castellano, para que no se perdiera esa raíz "

Formación.

Formación inicial y la inserción al trabajo docente.

En todos los casos analizados los maestros se inician en el servicio y posteriormente, o simultáneamente se da el proceso de formación inicial. Esto parece responder a la necesidad de contratar personal para atender a comunidades a las que un maestro con normal o licenciatura no siempre está dispuesto a ir. Así encontramos cómo las redes de parentesco, las relaciones familiares, las tradiciones de iniciación, la búsqueda de mejores espacios, hacen que el docente llegue a escuelas consideradas como las no deseadas o las peores, porque implica enfrentarse a situaciones de trabajo que cuestionan su habilidad docente.

En el trayecto de su formación el maestro no es ajeno a los discursos o planteamientos educativos de cada momento, éstos están ahí en el ambiente , en los documentos oficiales, en los libros, en los programas, pero sobre todo fluyen entre los docentes, a veces expresados en normas que ellos siguen sin cuestionar , sólo porque eso es lo que les piden que hagan. Así encontramos maestros que en un momento determinado de su trayectoria como docentes han dirigido su labor como alfabetizadores , pues ésa era la exigencia, en otro momento, su mayor preocupación era cubrir un programa y en este momento se encuentran tratando de recuperar la lengua y cultura del niño.

Sin embargo, también encontramos maestros que se han enfrentado a estos discursos sin que su práctica docente se haya visto modificada por ellos . Como es el caso de los maestros que siguen siendo alfabetizadores, a pesar de estar en contacto con discursos que hablan del respeto y valoración de la diversidad cultural , tal es el caso de algunos maestros que cursan la Licenciatura en Educación Primaria. Por lo que podemos decir que esto va mas allá, no es sólo estar en contacto con esos discursos, sino cómo cada sujeto lee o interpreta cada discurso, lo cual tiene que ver con el lugar que ocupa en el proceso social.

El maestro que continúa en una tendencia alfabetizadora advierte la diversidad cultural , pero no considera esa diferencia de lengua y cultura como algo valioso como para ser integrado a la escuela.

En algunos casos , esta tendencia alfabetizadora aparece en el docente no indígena como reacción ante la situación a la que se enfrenta : trabaja con niños monolingües indígenas y no logra establecer la comunicación con ellos .

En casos extremos esto lleva a que el docente ni siquiera alfabetice:

" Me decía un niño que se llama Rafael, medianamente hablaba el español, me decía: no maestra, es que el maestro que estaba nos decía, saquen su libro de lectura en la página tal y copien la lección ,m m m m, y ahí estaba uno, salíamos a recreo ,regresábamos del recreo y nos decía: saquen su libro de historia ,en la página tal, cópienla, no pues.....el toque de salida ya, nos íbamos. ¿Y cuentas?

No, pues sí nos llenaba el pizarrón de cuentas y ya, o sea a eso se limitaban, fijese maestra, a eso se limitaba la labor de un maestro a llegar y copias .

Yo después les decía: permítanme sus cuadernos ,maestra no estaban calificadas ni.....ni la ortografía , ni signos de puntuación ,o sea ¿qué calificaba realmente? Yo me cuestionaba ,Yo tenía poco de haber iniciado en el sistema estatal y digo: Yo cuando estaba en la federación no era así, Yo sí calificaba ortografía o calificaba signos de puntuación, Yo le buscaba qué, pero Yo veía que....maestra deberás, las libretas grandes y eso sí ,les exigían libretas, llenas tupiditas de letras que no se entendía absolutamente nada.

Y el niño, no entendía tampoco lo que estaba haciendo. Lógico, cuarto, quinto y sexto con unas lagunas tan grandes maestra ,que dejan, que lejos de ser motivante el ir a la escuela es una carga para el niño, sí.....y es cuando Yo empecé, ¿qué pasa?, ¿ qué tengo que hacer con estos niños? , Yo le buscaba me hacía mi material, me ponía a

Y el niño, no entendía tampoco lo que estaba haciendo. Lógico, cuarto, quinto y sexto con unas lagunas tan grandes maestra, que dejan, que lejos de ser motivante el ir a la escuela es una carga para el niño, sí...y es cuando Yo empecé, ¿qué pasa?, ¿qué tengo que hacer con estos niños? , Yo le buscaba me hacía mi material, me ponía a investigar, a leer y les empezaba a contar, los aventaba a participar pero las niñas era de las que llegaban con el rebozo y se tapaban y se cuchicheaban, Yo decía: ¿qué dicen? no les entendía y se reían,"

Como nos permite percibir el fragmento anterior, el no atender dentro de la escuela la especificidad de los alumnos propicia los grandes problemas educativos del país: Falta de interés de los niños (y de los padres) por asistir a la escuela, dando como resultado un alto porcentaje de deserción escolar, niños que llegan a cumplir 15 años y no han pasado de segundo grado, continuando con alto rezago educativo y como consecuencia: analfabetismo en comunidades indígenas :

" Hay muchos analfabetas en mi comunidad, luego hasta entre los padres se pelean , una señora dice: yo le digo a mi marido que es un burro porque no sabe leer. Otros padres no saben firmar, el otro día les dije: vengan a ver como trabajo con sus niños y ahí aprenden., dicen : es que no tenemos tiempo."

En otras ocasiones, cuando el nivel de bilingüismo de las mayoría de los alumnos le permite comunicarse con ellos , el maestro se ve presionado por un programa oficial , que se convierte en su máxima preocupación, dificultad y frustración .

Interacción maestro- alumno.

Los relatos permiten rescatar diferentes experiencias de los docentes en su primer encuentro con un grupo indígena . Hay quienes se enfrentan a ellos en el inicio de su práctica docente y otros lo hacen después de algunos años de servicio. Parece ser más complejo para aquellos maestros que ya han trabajado con niños que hablan castellano enfrentarse a grupos indígenas , ya que no logran los resultados que han obtenido con niños monolingües español, como deja ver el siguiente relato:

" Llegué después de cuatro años y medio de servicio a la comunidad de Tetetlapa. Estuve tres años diez meses, ahí sí me admiré cuando llegué, todos los niños hablan náhuatl el 90 o 95%, no entienden muy bien la conversación en castellano, uno ve que te están haciendo caso, pero no comprenden, tienes que estar tú duro y dale, y hay momentos en que hay que utilizar un niño para que traduzca, el niño les traduce y enseguida hacen lo que les dice. Cuando llegué me dieron tercero y cuarto, me costó mucho, mucho, mucho. Yo siempre en los años anteriores me preocupaba mucho por los concursos de aprovechamiento, yo siempre ocupaba el primero o segundo lugar, teníamos niños que llegaban a concursar hasta Córdoba, pero cuando llegué a Tetetlapa quedábamos en último, ahí fue que me ponía a pensar muchísimo : siento que ya no puedo, como que me desanimaba porque los niños no avanzaban, no les encontré la forma de trabajo, no les encontré para nada, buscaba y buscaba lo que más podía y platicaba con otros maestros que trabajaban ahí cerca, pero ellos hablan bien la lengua náhuatl , yo les decía que si esta comunidad hablan 100% mexicano que mandaran un maestro que hablara, porque el error es preescolar, la maestra de preescolar habla mexicano y a sus niños les habla puro mexicano, así que cuando llegan a primero no hablan nada de castellano : "

En su relación con el alumno el primer elemento al que se enfrenta el docente no indígena , es la lengua diferente de sus alumnos , se enfrenta a un grupo con el cual no puede comunicarse .

" Hay que enseñarles lo que es matemáticas , historia, geografía , cuesta mucho trabajo porque.....porque como que Usted está hablando en vacío, no le entienden, lo que Usted dice no lo entienden, pero.....Yo lo que hacía con ellos era por ejemplo: en el caso de historia preguntarles, tratar de relacionar con su comunidad, platiquenme cómo es su comunidad y a raíz de eso trataba de por ahí entrarle , aunque yo no sabía."

Maestro bilingüe y práctica docente.

Como mencioné, se considero a los maestros entrevistados como no indígenas a partir de su autoadscripción , es decir, los maestros entrevistados se identificaron como no indígenas. Entre los entrevistados encontramos maestros que hablan la lengua indígena predominante en la región, es decir el náhuatl y maestros que no la hablan.

De los maestros que hablan náhuatl, encontramos que todos tuvieron una relación con hablantes de la lengua en algún momento de su vida, ya sea que la aprendieron de niños con sus padres o bien algún miembro de su familia la hablaba. Esta situación ha facilitado que la aprendan o bien , que la hablen . Para estos maestros el encuentro con un grupo lingüístico y culturalmente diferente del dominante no es tan espinoso , por decirlo de alguna forma.

Así, el que los alumnos hablen una lengua distinta de la dominante aparece sólo como un factor que retrasa el aprendizaje de los alumnos, como algo que no les permite progresar y se percibe entonces a la lengua indígena como un atraso, considerando que la escuela no ha logrado su objetivo : " llevar la lengua nacional a todos los mexicanos"

" Llegué en el.....82, 83...no, en el 89, llegué ahí, llegué en mayo me dieron un quinto, un quinto que estaba para llorar maestra.....estaba mejor el grupo que tenía Yo allá arriba.

¿ Y ahí, ya no hablaban náhuatl?

Sí maestra, si lo hablaban y actualmente lo siguen hablando, sí lo habla la gente.

Es vamos a decir que en un 80 % hablan el náhuatl ,pero hay gente que habla nada más el náhuatl no le habla el español, ni se lo entiende ahí.....ahí donde Yo trabajo o sea, como que hay un atraso hay veces nos ponemos analizar ¿ qué pasa? ¿ Será que la labor de nosotros no rinde sus frutos?

El maestro puede entonces adoptar diferentes posturas ya sea silenciando la lengua , es decir, no utilizando la lengua materna de los alumnos en ningún momento en la escuela . Y depositando en los niños la responsabilidad de aprender la lengua y cultura dominante. El

problema es de los niños, son ellos los que tienen que aprender el español de tal forma que el niño que se encuentra en un salón donde se enseña en una lengua diferente de la materna es el que tiene que aprender la otra lengua, ellos son los que dadas las situaciones aprenden la otra lengua con sólo escuchar, escribir.

Otra postura es utilizarla sólo como un instrumento para la enseñanza, es decir hablar con los niños, en especial los pequeños, en su lengua únicamente para que puedan aprender la lengua y conocimientos de la cultura dominante.

Maestro monolingüe y práctica docente.

Por otro lado para los maestros que no hablan la lengua y no han tenido contacto con espacios de diversidad, el estar frente a un grupo cultural y lingüísticamente diferente lo consideran un problema central en su trabajo. El maestro que nunca ha tenido un acercamiento con indígenas está más preocupado y dispuesto a buscar alternativas para atender a esos niños, su perspectiva es diferente, el no haber sufrido personalmente la discriminación por hablar una lengua distinta de la dominante, el no haber tenido que ocultar su origen, le permite acercarse con interés a esa cultura, lo peligroso es que este interés puede quedar tan sólo en curiosidad, sin un claro plan de trabajo que integre la lengua y cultura de sus alumnos a la escuela.

En estos casos, el primer obstáculo con el que se encuentra el maestro no indígena monolingüe en español es la lengua, ya que se enfrenta a un grupo con el cual no puede comunicarse.

Esto la convierte en una experiencia difícil y frustrante siguiendo diferentes tendencias:

1.- Lengua silenciada. Adopta una completa apatía, trata de cumplir un programa sin importar la lengua y cultura del niño, esta apatía es más clara cuando el o la maestra se encuentran en grupos superiores, donde el grado de bilingüismo de los alumnos es mayor, por lo que el enfrentamiento con la lengua no es tan directo y les permite ignorarla.

2.- Lengua como instrumento para la castellanización. Aprende algunas palabras exclusivamente para establecer una comunicación muy escueta con sus alumnos, para dar instrucciones sencillas . Pero el maestro se ve forzado a veces incluso por los propios niños a aprender :

" - ¿Oye Beto cómo les digo que borren el pizarrón?

- Dígale usted: Xipocol.

Le preguntaba y anotaba y ahí fue cuando me tuve que ver en la necesidad de aprender un poquito, más porque ahí los niños estaban en condiciones deplorables de vida, pero con un afán enorme de aprender a leer y escribir, tal vez sus expectativas no eran muchas y tal vez a nosotros no nos pedían más que un poquito de comprensión y cariño. "

3.- Lengua como factor de interculturalidad. Se encuentra especialmente interesado en aprender la lengua de sus alumnos y trata de incluirla dentro de sus clases como parte del curriculum, además de interesarse por la cultura de sus alumnos y buscar relacionarla con los contenidos del programa.

Expectativas y estereotipos.

El maestro se mueve en un entramado social, la docencia no se construye en el aislamiento y el maestro se mueve en un ambiente social cargado de prejuicios y estereotipos que están presentes en su relación con los niños y niñas indígenas. En muchas ocasiones este ambiente social envuelve las buenas intenciones de un maestro . Y es común que el maestro tenga bajas expectativas acerca del desempeño escolar de los niños y niñas , como deja ver este fragmento: -

"Sí, les hablaba pero lo que pasa es que, se hace monotonía , se cae en el tedio y dicen pues así , para qué...y luego eran de los que pensaban.....Yo les decía porque no les enseñamos esto, por qué no ayudarlos a salir de la marginación y decían:

- ¿ para qué te preocupas? . Todos los nuevos así llegan, si este niño va a ir a cortar leña, va a ir a hacer carbón... ¿ tú crees que le va a servir lo que viene en el libro de historia?

- Yo les decía: pero un día van a salir de acá y sí les va a hacer falta.

- No, tú concrétrate a enseñarles, hay con que medio sepan leer y escribir ya con eso, ni te hagas bolas ni te quieras meter , que te vas a cargar mucho.

- O sea, le dicen así a uno."

Interacción con el currículum.

En estos contextos predominan los grupos multigrado de ahí que el maestro tiene que organizar los contenidos por ciclo, en algunos casos articular los dos , esto parece más viable en el segundo y tercer ciclo. Frente al currículum, el maestro no incorpora los saberes de la comunidad, ni se consideran la cultura y la lengua. Por el contrario, aparecen constantemente en sus relatos las dificultades de expresión en español de sus alumnos. En el segundo y tercer ciclo el maestro ya no está tan preocupado por las diferencias lingüísticas por lo que trabaja generalmente con todo el grupo, siendo menos frecuente la atención individual. En el primer ciclo y debido a los diferentes niveles de bilingüismo de los alumnos, el maestro trata , en algunos momentos del día, de trabajar individualmente.

" Pues con primero era de esperarse que unos no podían escribir y hacíamos movimientos de la mano y ejercicios, los ejercicios que nos dio la maestra Chela (una asesora de la U.P.V) y con los de segundo no sabían leer más que una niña que medio deletreaba y ahorita ya he visto resultados, porque me voy quedando, saco dos y media, tres , despacho a los de segundo y ahí estoy hasta que más o menos pueden , estoy uno por uno en el pizarrón."

Podríamos decir que pensando en una educación intercultural, el primer ciclo debería implementar el uso de las dos lenguas en el niño, para a partir del segundo ciclo buscar un trabajo intercultural recuperando los saberes y la cultura del niño , articulándolos el currículum nacional.

CONSIDERACIONES FINALES.

La situación actual requiere de una educación que no aisle a los grupos indígenas , una educación que les permita participar de los beneficios del desarrollo de la humanidad sin necesariamente ser cultural y lingüísticamente iguales , donde cada grupo determine libremente lo que recupera de ese desarrollo. Las culturas no son estáticas , por lo que es necesario escuchar a los indígenas en las decisiones educativas.

La descripción de la práctica docente no indígena en contextos de diversidad lingüística y cultural deja ver que estamos muy lejos de poder hablar de un reconocimiento de las culturas indígenas en la práctica educativa. El reconocimiento a su derecho de recibir una educación respetuosa a sus diferencias culturales, lingüísticas se da de forma parcial , en algunos maestros aislados.

No podremos hablar de equidad y justicia en tanto no se respeten y se atiendan las diferencias lingüísticas y culturales de la población del país y si muchos mexicanos no tienen acceso a la educación, entendida como la posibilidad de desarrollo del individuo. No basta con llevar escuelas a todas las comunidades, ya que, en tanto no se consideren sus diferencias culturales y lingüísticas seguiremos teniendo altos grados de marginación, reprobación , deserción y analfabetismo. La escuela tiene un alto valor social que debe ser aprovechado para avanzar en la construcción de una sociedad democrática.

El trabajo dejó ver las contradicciones que existen en el sistema educativo nacional, en gran parte consecuencia de no reconocer el derecho que tienen los grupos indígenas a participar en su educación. Como hemos visto dentro de las escuelas estatales y federales podemos encontrar maestros que hablen la lengua náhuatl y como observamos , es en el primer ciclo donde se presenta el mayor conflicto en la enseñanza y el aprendizaje , por lo que , se debe tener cuidado de colocar en el primer ciclo a los maestros bilingües. Esto se hace ya en muchos casos, pero tiene que ser desde una perspectiva intercultural , es decir ,

un maestro bilingüe en el primer ciclo que pueda ayudar a los niños en su tránsito por las dos culturas y no sólo utilizar al maestro bilingüe como estrategia instrumental en el aprendizaje del español.

Lo que se trata es de buscar una educación intercultural, reconociendo las necesidades educativas de los niños . No se requiere que todo el personal sea bilingüe se trata más de una actitud, de un enfoque . Pero para lograr un enfoque intercultural se requiere que los maestros atiendan y valoren la cultura y lengua de sus alumnos.

En la búsqueda de caminos para la atención de los grupos indígenas no se deben desconocer los avances que en la atención a estos grupos se ha dado desde el nacimiento de la Dirección General de Educación Indígena tanto en la elaboración de libros de texto en las diferentes lenguas , como en el desarrollo de metodología para la educación bilingüe. Hoy es necesario que los avances logrados desde esa instancia de atención educativa se extiendan a todo el sistema , ya que coexisten dos posturas contrarias para atender a una misma población: una que intenta trabajar desde los referentes culturales y lingüísticos de los alumnos y otra que los desconoce. Por ello considero que se debe hablar de una educación intercultural en el sistema educativo , lo que implica que debe prevalecer el derecho de todos los mexicanos a recibir una educación de calidad. Y no podemos hablar de calidad educativa si no se consideran las diferencias lingüísticas y culturales de los grupos a los que va dirigida.

No debemos adoptar una visión sustractiva de las relaciones interculturales, ya que el hablar de una educación intercultural es establecer una relación armónica, dinámica y dialéctica de las dos culturas , que a partir de la propia matriz cultural incorpora selectiva y críticamente elementos provenientes de la cultura occidental. En este sentido la educación intercultural siempre será sumativa, a diferencia de un tratamiento educativo ignorante de las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos.

No se trata de que no aprendan a leer y escribir en español y que no trabajen el curriculum nacional. Se trata de no desconocer la otra parte, es decir , la cultura y lengua del "otro", porque finalmente forman parte del individuo al cual queremos educar. Por lo tanto están presentes en su aprendizaje y en todas las actividades que desarrolle .

ANEXOS

--	--	--

No de e cuestionario.

CUESTIONARIO A MAESTROS - ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA VERACRUZANA

NOMBRE: _____

Grupo _____ Semestre _____

Edad _____ Estado Civil _____ Sexo _____

Escolaridad: Preparatoria _____ Normal Básica _____

Otros estudios: _____

Cursos a los que ha asistido: _____

Años de Servicio _____

Tipo de escuela en la que trabaja actualmente: Unitaria _____

Multigrado _____ Organización Completa _____

Sistema al que corresponde su escuela:

Federal _____ Estatal _____ Educ. Indígena _____

Grado que atiende actualmente _____

Anote el número de niños : Monolingües español _____

Niños monolingües indígenas _____ Niños bilingües _____

Si trabaja usted con niños bilingües ¿ qué comprensión tienen del español?: _____

Los niños bilingües ¿qué tanto usan su lengua materna? _____

¿Cuántos años ha trabajado con niños indígenas? _____

¿ En qué grados ha atendido a niños indígenas? _____

ANEXO 2

ENCUESTA A MAESTROS QUE TRABAJAN EN
COMUNIDADES INDÍGENAS

NOMBRE

MAESTRO CONTESTE LO MAS AMPLIAMENTE POSIBLE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1.- Describa el grupo que atiende actualmente:

2.- Describa las características más importantes de la comunidad en la que trabaje que considere influyen en su trabajo.

3.- ¿Qué tanto conocimiento tiene usted del náhuatl?

4.- ¿Utiliza la lengua del niño en sus clases?
¿Por qué?

5.- ¿Conoce usted las tradiciones y costumbres de la comunidad donde trabaja?

6.- Nombre las más significativas para usted.

7.- ¿Cómo integra el contexto cultural del niño al proceso educativo.?

8.- ¿Cuáles son las dificultades que enfrenta al trabajar con su grupo.?

10.- En lo que toca a la didáctica ¿ en qué asignatura de las que imparte ha tenido mayor dificultad?

11.- Dé algunos ejemplos de las dificultades a que se ha enfrentado en su trabajo :

12.-¿ Desde su punto de vista qué conocimientos deben adquirir sus alumnos en la escuela?

13.- ¿Los cursos a los que ha asistido le han servido para orientar su trabajo?

¿ Cómo?

14.- Mencione algunas de las formas en que ha integrado a su práctica diaria los conocimientos adquiridos en la Universidad Pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA.

Básica.

- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. Teoría y práctica de la educación indígena. F.C.E. México.
1992
- ANZALDÚA A. Raúl y Beatriz. RAMIREZ GRAJEDA. "Entre docentes"
1993 Vínculo Maestro - Alumno. SEP. SEIT México.
- BERGER, Peter y LUCKMAN Thomas La construcción social de la realidad. Argentina
1977 Ammorrotu, pp 66- 204
- BOADA, Humbert El desarrollo de la comunicación en el niño. Anthropos. España.
1986
- CUELLI, José. Valores y metas de la educación en México. SEP.
1990 De la Jornada .Papeles de Educación No. 1.
- CARR Y KEMMIS Teoría crítica de la enseñanza: La investigación- acción en la formación
del profesor. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
1988
- DAVINI, María Cristina. La formación docente en cuestión: política y pedagogía.
1995 Paidós Cuestiones de Educación. España.
- DÍAZ - COUDER, Ernesto. " Diversidad Sociocultural y educación en México"
1995 mimeo . México.
- ELLIOT, J. La investigación - acción en educación. Morata ,España .
1990 329p.
- ELIZONDO , Aurora. Notas en torno a la hermenéutica y la investigación
educativa. Mimeo. México.
s/f
- EZPELETA Justa y Elsie ROCKWELL . "Escuela y clases subalternas" , en
1985 Educación y clases populares en América Latina.
María de Ibarrola y Elsie Rockwell comps, DIE, CIE,
IPN, México., pp. 195-215.
- FERREIRO , Emilia Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la
alfabetización escolar en América Latina. Siglo XXI.
1990 México.
- GIGANTE, Elba "Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la
1991 construcción de una educación alternativa", en Nuevos
enfoques para el estudio de las etnias indígenas en
México. México , Ed. Miguel Angel Porrúa, pp 235- 275.
- GIGANTE, Elba. La educación intercultural en algunas constituciones políticas", Básica
1995 Revista de la escuela y del maestro , Año II, n. 8, noviembre - diciembre,
Fundación SNTE, México, pp 48-52.

- GIGANTE, Elba. 1995 "Una interpretación de la interculturalidad en la escuela" Básica. Educación intercultural. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. No. 8 México.
- GIGANTE, Elba. 1997 La diversidad cultural en la escuela. Reconocimiento y estrategias para su atención pedagógica. Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano A. C. (Mimeo)
- GIMENO, Sacristán. 1982 La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Octava edición. Morata . Madrid.
- GIMENO J. Y A. PÉREZ 1992 Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Barcelona.
- GODENZZI ALEGRE, Juan (Compilador) 1996 Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia. CBC Cusco ,Perú . 396p.
- GOSH, Ratna. 1995 " Diversidad cultural y educación en Canadá" . En Diversidad en la educación. SEP. UPN. México pp. 167-175.
- IMBERNÓN, Francisco. 1994 La formación y el desarrollo del profesorado.Hacia una nueva cultura profesional. Gráo. Barcelona.
- INEGI 1995 Conteo de Población y Vivienda 1995 .INEGI. México.
- JORDÁN, José Antonio. 1994 La escuela multicultural , un reto para el profesorado. Paidós . España.
- JUNG, Ingrid. 1994 "Propuesta de formación del maestro bilingüe." en Foro Educativo 1994. Guatemala
- LÓPEZ, Luis Enrique. 1997 "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos que la educación requiere", en revista Iberoamericana de Educación, n. 13, enero - abril, Madrid .España.
- MEDINA Melgarejo P. 1994 "El análisis y el problema teórico de los relatos de vida." En Galván,L.;Lamonedá,M; Vargas,M, y Calvo B. (coords) Memorias del primer Simposio de educación . CIESAS México. pp. 461-468.
- MUELLER-VOLLMER, Kurt. 1993 El lector de hermenéutica. Tradc. Chávez Contreras J y Arreola Quintero I. Ed. Continuum. Nueva York.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio. 1997 Educación intercultural. Teoría y Práctica. Escuela Española Colección Educación. Madrid.

- PARADISE LORING, Ruth.
1990 "El conocimiento cultural en el salón de clases: Niños indígenas y su orientación hacia la observación" en La construcción social del conocimiento en el aula: Un enfoque etnográfico. Documento DIE 33B. México.
- PRICE-WILLIAMS, Douglas R. " El papel de los juicios de valor en el trabajo intercultural" en Por los senderos de la psicología intercultural , F. C. E. México.
- ROCKWELL, Elsie. Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. SEP. México.
1985
- ROCKWELL, Elsie y Ruth MERCADO. La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.
1986 (Cuadernos de educación) DIE, México.
- ROCKWELL, Elsie . Reflexiones sobre el proceso etnográfico(1982-1985).
1987 Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Mimeo. México.
- ROCKWELL, Elsie "La dinámica cultural en la escuela" en Elba Gigante (coord.) Cultura y escuela :La reflexión actual en México. (Serie Pensar la Cultura).
1992 Conacult. México.
- ROCKWELL, Elsie. "La etnografía como conocimiento local" en M. Rueda Beltrán, G. Delgado Ballesteros y Z. Jacobo (coords) La etnografía en educación. Panorama prácticas y problemas. Centro de Investigación y Servicios Educativos UNAM . pp 55 - 72.
SEP.
1996 Programa de desarrollo educativo 1995 - 2000. SEP. México.
- ROSALDO, Renato. Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social. Grijalbo. México.
1991
- ROTH .S.A,RODRÍGUEZ Ma.,ALARCÓN L. Lingüística aplicada y sociolingüística del náhuatl en la sierra de Zongolica. CIESAS. Cuadernos de la Casa Chata 133. México.
1988
- SEPÚLVEDA, Gastón. "Interculturalidad y construcción del conocimiento ", en Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazona. Centro de Estudios .
1996 Regionales Andinos. Perú. pp . 93-104
- SHULMAN, L.S. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", M.C. Witrock
1987 La investigación en la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos.

- Paidós Comunicación . España.
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.
1985
- TAYLOR, Charles. El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". FCE.
1993 México
- TEDESCO, Juan Carlos "Los paradigmas de la investigación educativa" Universidad
1989 Futura, Vl. 1, junio, pp 2-16. México.
- TORRES, Jurgo. "Los orígenes de la modalidad del currículum integrado" , en
1991 El currículum oculto. Madrid, Morata, Capítulo I, pp. 15- 28
- TORRES, Jurgo. "Los contenidos culturales, la diversidad cultural y la función
1991 de las instituciones escolares" , en El currículum oculto.
Madrid, Morata, Capítulo I, pp.131- 152.
- TORRES, Jurgo. "La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares.
1995 Posibilidades de diálogo y acción" en Volver a pensar la educación
(Vol.I). Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de
Didáctica). Madrid, Morata.
- TOURAINÉ, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes.
1997 FCE. Argentina. 332 p.
- VILLORO, Luis. "Igualdad y diferencia: un dilema político" Básica.
1995 Educación intercultural. Fundación SNTE para la
cultura del maestro mexicano, n. 8 México, pp. 26-35
- WITTROCK, Merlin. La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos.
1989 Ediciones Paidós, Barcelona.

Complementaria.

- CORVALÁN DE MEZZANO, Alicia. " Relevancia de la noción de cultura
1991 desde el enfoque de la psicología institucional "
Departamento de Publicaciones de la Facultad de
Psicología de la U.B.A ., Argentina Mimeo . 20 p.
- GILLES, Ferry El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.
1990 Paidós. México.
- HAMEL Rainer E., "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México Indígena
1995 La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?" en Klesing-
Rempel, Ursula, Comp Lo propio y lo ajeno Edit. Plaza y Valdéz
México.

- JACKSON, Philip W. "Los afanes cotidianos", en La vida en las aulas.
1975 Morova, Cap. I España pp. 43-77.
- LINTON Daniel P y Zeichner KENNETH M. " Culturas minoritarias y escolarización
1993 mayoritaria" en : Formación del profesorado y condiciones
sociales de la escolarización., Morata, Madrid. pp 120-136.
- LINTON, Ralph, Cultura y personalidad. 6a., México, F.C.E., Capítulos I, II
1972 pp.17 - 90.
- MASSIMO, Amadio "Caracterización de la educación bilingüe intercultural " en
1987 Educación y pueblos indígenas en Centro América: un
balance crítico. UNESCO, Santiago de Chile.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio. Educación intercultural. Teoría y Práctica. Escuela Española
1997 Colección Educación. Madrid.
- QUEZADA, María del Socorro. "Rumbo a una valoración de las lenguas y las
1994 culturas. Programa Educativo de Introducción al lenguaje
Dual", Documento base del encuentro Educación y
Diversidad Cultural. El reto ante la globalización
SEP UPN, México p. 137 - 148.
- STAVENHAGEN, Rodolfo y Margarita NOLASCO en Política Cultural para un país Multiétnico. SEP,
1988 DGECP México p. 7-18.
- STAVENHAGEN, Rodolfo , "Problemas educativos y culturales en una sociedad
1991 multiétnica" en : Capacitación docente .Contexto de la
educación. SEP. DGEI México , pp.37-48.
- TEDESCO, Juan Carlos . "Los paradigmas de la investigación educativa" Universidad
1989 Futura, Vol. I , junio, pp 2-16.