



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD AJUSCO

**El Proceso Enseñanza Aprendizaje y problemas de
Diglosia en el Centro de Educación Preescolar Indígena
"Cuauhtémoc" en San Sebastián, Teziutlán, Puebla.**

TESIS

**PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

PRESENTA

ROSALINDA CASTRO GUZMAN

DIRECTOR DE TESIS

ANTROP. JORGE B. MARTINEZ ZENDEJAS

México, D.F. Marzo de 1996.

AGRADECIMIENTOS.

A mi madre, la Sra. Judith Guzmán Ríos. por ser quien me inculcó valores tan importantes tanto para mi formación personal como profesional, porque gracias a tus ideas y tus acciones entiendo que el respeto y el amor a los demás es tan importante como el respeto a uno mismo.

- Con toda mi admiración, te brindo el esfuerzo que representó este paso en mi vida -

A cada uno de los miembros de mi familia, porque en las buenas y en las malas me han demostrado apoyo incondicional sin menoscabo alguno.

- Con todo cariño -

A ti Bernardo, que me enseñaste que cuando se persevera, un sueño se puede hacer realidad.

- Con todo mi amor -

Al profesor Jorge Martínez Zendejas, porque no solo me guió como maestro, sino también como amigo, por sus acertados consejos en el inicio de este largo camino. Por su paciente asesoría en la elaboración de la tesis.

- Con gratitud -

A cada uno de mis profesores y amigos, con los cuales viví mis años de estudio en la UPN, porque valoro cada una de las demostraciones de afecto y amistad que me han brindado. Además de que aprendí algo de cada uno de ustedes.

- Con afecto -

A los maestros que laboran en el Subsistema de Educación Indígena, los cuales me enseñaron mucho de su visión de la práctica docente en este campo, pero muy especialmente a los docentes de la Primaria y el CEPI "Cuauhtémoc" en San Sebastián, Teziutlán. Puebla.

Agradezco el gran apoyo que me brindaron la Sra Amparo, el Sr Víctor, Don Antonio, a sus familias y a todas las personas sencillas y amables de la comunidad de San Sebastián.

Mi sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido en la realización de mi trabajo.

INDICE.

Introducción.....	5
Capítulo I	
1.1. La investigación etnográfica.....	7
1.2. La investigación social.....	7
1.3. La investigación etnográfica y proceso educativo.....	8
1.4. La investigación etnográfica educativa y lingüística.....	10
1.5. Delimitación de la relación entre el trabajo etnográfico y el estudio acerca del proceso enseñanza aprendizaje y problemas de diglosia en una comunidad específica (elementos y aspectos relevantes).....	12
1.6. La investigación etnográfica en San Sebastián, Teziutlán, Pue.	13
Capitulo II	
2.1. La historia de la educación preescolar.....	16
2.1.2. Principios educativos del nivel preescolar según algunos ideólogos.....	19
2.2. La educación preescolar en México.....	21
2.2.1. La educación preescolar en el contexto indígena.....	25
2.3. Centros de Educación Preescolar Indígena.....	29
2.3.1. El bilingüismo en la educación preescolar indígena.....	31
2.3.2. Problemas de diglosia en educación preescolar indígena.....	37
2.3.3. Planes y Programas de Educación Preescolar Indígena.....	41
2.3.4. Características del niño preescolar.....	46
2.3.5. Características del niño preescolar indígena.....	53
Capitulo III	
3.1. Contexto histórico, político, económico y educativo de la comunidad de San Sebastián , Teziutlán, Pue.....	57
3.1.2. Origen, conformación y desarrollo de San Sebastián.....	59
3.1.3. Datos geográficos.....	59
3.1.4. Estructura y organización social.....	61
3.1.5. Autoridades civiles, eclesiásticas y sociales.....	64
3.1.6. Servicios públicos.....	66

3.1.7. Instituciones educativas.....	67
3.2. Proceso enseñanza aprendizaje y problemas de diglosia en el CEPI	69
3.2.1. Contextualización educativa.....	73
3.2.2. Trabajo educativo en el CEPI.....	76
- Análisis cualitativo.....	100
- Sugerencias de actividades pedagógicas en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en el CEPI.....	103
- Anexos.....	I
Bibliografía.....	II

INTRODUCCIÓN.

En nuestro país se encuentran dos sistemas educativos, el Nacional y el llamado Subsistema de Educación Indígena el cual cubre la demanda de las comunidades indígenas, en la actualidad solamente atiende el nivel Preescolar y Primaria con la modalidad de educación bilingüe, teniendo como fundamento educativo; el proporcionar a los indígenas educación favoreciendo el manejo coordinado de su cultura, su lengua nativa y del español que es la lengua nacional en el país.

En este trabajo me enfoco a un proceso de bilingüismo reemplazante en una comunidad específica, donde en la escuela de Educación Preescolar indígena no se lleva a cabo la educación bilingüe. En el Centro de Educación Preescolar Indígena "Cuauhtémoc" en el proceso enseñanza aprendizaje se privilegia el uso de la lengua dominante -que es el español-, desplazando la lengua vernácula de la comunidad - que es el náhuatl- propiciando el fenómeno de diglosia en el proceso lingüístico de San Sebastián, comunidad a la que se abocó mi investigación.

Se manejó el contenido del trabajo , en los tres capítulos que lo integran, de una manera coherente, pues en la construcción de éste prevaleció el método deductivo donde siempre se paso de lo general a lo particular. Se fue dando la relación teórica de un sistema de principios de un modo ordenado y conexo donde un aspecto deriva de otro.

El contenido del trabajo inicia con el primer capítulo donde se explica porque se utilizó el método etnográfico como método de investigación y estudio en la problemática específica de la comunidad y en la escuela en el nivel de preescolar indígena. Con este método se confrontaron las teorías dadas acerca del proceso lingüístico conflictivo de diglosia en comunidades con dos lenguas en contacto. Y la realidad observable y la visión de los sujetos participantes en el contexto de la comunidad para intentar comprender el porque se presenta este fenómeno en San Sebastián, mas específicamente en el Centro de Educación Preescolar Indígena Cuauhtémoc en el proceso enseñanza aprendizaje.

Presento la investigación etnográfica primero como una visión teórica, luego como una forma de investigación social y posteriormente la presento como un método de investigación mas específicamente en el área de la educación y la lingüística, pues de esta manera hago la fundamentación teórica para las acciones de investigación realizadas en un contexto específico para un tema también muy particular en la educación preescolar indígena bilingüe en México. Se hace una síntesis de la corriente de la etnografía analítica, visión que se consideró mas favorable para la realización de mi trabajo.

En el segundo capítulo se hace un recorrido por la historia de la educación preescolar a nivel mundial, para posteriormente describir los antecedentes de

educación preescolar en México, con la fundamentación ideológica de los grandes principios educativos de los ideólogos universales y nacionales para comprender como se fueron insertando estos preceptos en el proyecto educativo de la educación indígena en el contexto de educación preescolar indígena en nuestro país; donde se contemplaron y analizaron los documentos normativos de este Subsistema y los Planes y Programas del mismo, intentando definir los lineamientos y métodos de trabajo de la educación indígena bilingüe propuestos por la Dirección General de Educación Indígena, institución rectora de la educación indígena, para este nivel educativo. Se mencionan las características del niño preescolar en el contexto de las comunidades indígenas porque sin el cimiento de estos el proceso de enseñanza y aprendizaje en el CEPI no se podría analizar en su dimensión exacta.

Enfatizo nuevamente que se presenta el contenido con un enfoque general para poder entender la educación preescolar indígena en lo particular, en un contexto bien delimitado en el Estado de Puebla, en el Municipio de Teziutlán y en la comunidad de San Sebastián; con una problemática de bilingüismo en la comunidad y en la escuela.

Finalmente en el tercer capítulo presento los resultados de mi investigación etnográfica, contextualizo el lugar en donde se realizó la investigación dando una visión general de la vida de la comunidad, tomando en cuenta las características históricas y sociales de la comunidad de San Sebastián, pues con base en esto se puede entender el porqué de la labor educativa en el CEPI Cuauhtémoc pues entendiendo la relación maestro-alumno-comunidad, con respecto a los contenidos del programa y los objetivos de la educación preescolar indígena bilingüe se contempla el conflicto lingüístico desde la comunidad teniendo influencia directa de y con la escuela.

El trabajo pretende no ser una mera descripción social de una comunidad, sino intenta retomar la visión de sus habitantes en su dinámica social para intentar explicar sus repercusiones en el proceso enseñanza aprendizaje en el CEPI Cuauhtémoc y los problemas de diglosia de la comunidad en San Sebastián Teziutlán, Puebla.

CAPITULO I ETNOGRAFÍA EDUCATIVA

1.1. LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA.

El proceso de investigación etnográfica es un enfoque cualitativo que tiene un gran acceso a la cuestión práctica, sin descartar la teoría. Explica lo social partiendo de lo individual, empleando grupos pequeños en condiciones ambientales muy específicas y bien delimitadas.

Este proceso ha ido construyendo en el camino algunas visiones teóricas que evolucionan con el tiempo generando nuevas perspectivas. A continuación enuncio los momentos mas explícitos del trabajo etnográfico, según algunos autores como Elsie Rockwell, Justa Espeleta y Beatriz Calvo entre otros.

1.2. INVESTIGACIÓN SOCIAL.

- Posición Empirista: Existe una supuesta separación entre teoría y datos, buscando un acceso directo ateorico a la realidad social o al significado otorgado a esa realidad dada por los actores. Se le considera como una mera descripción empírica.

- Posición del Racionalismo-Formalista: En esta posición la concepción del objeto es cognoscitivamente previa a la observación empírica. Es criticable pues en éste enfoque no es necesario historizar la interacción del sentido común con los avances teóricos.

- Posición o Concepción Hermenéutica: Se observan los fenómenos sociales como sistemas simbólicos, donde la interpretación de significados deja fuera otros procesos sociales. No hay oposición entre la etnografía y las tradiciones teóricas con metodologías en la investigación social, presentándose mas si por ello una polémica entre descripción e interpretación, entre el documento y lo indocumentado, lo sincrónico y diacrónico, lo cualitativo y cuantitativo y las categorías internas y externas.

- Posición de la Epistemología Genética: Se entiende que en el proceso de construcción del conocimiento tiene que ver la interacción del sujeto-objeto, superando la visión de concepto-observación, pues el trabajo teórico es paralelo al práctico en el proceso de investigación. Esta posición parte del enfoque psicogenético y sociogenético piagetiano, intentando redefinir la etnografía en términos mas cercanos a la nueva etnografía de la sociolingüística donde interactúan sujeto-objeto.

1.3. INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA Y PROCESO EDUCATIVO.

Se ha hecho poco por impulsar investigaciones etnográficas en temas referentes al proceso educativo, y de los que se han realizado casi siempre tienen como su objetivo aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes del proceso educativo, limitando mucho la misma investigación etnográfica y los resultados que de ella se puedan obtener.

Como antecedentes tenemos los testimonios realizados por los misioneros que participaron en la conquista de América en el siglo XVI, pues ya se les puede considerar como experiencias antropológicas con cierta visión etnográfica donde se describe el comportamiento y cultura de las diversas etnias, los cuales intentaban detallar el desarrollo sociocultural de determinadas sociedades; posteriormente, se hace una construcción implícita y explícita de la teoría, a partir de un objeto de estudio determinado, dándole mayor énfasis al trabajo de interpretación del significado del grupo social, cultura, lengua, filosofía, etc.- rebasando lo descriptivo.

En la investigación educativa se distinguen diversas dimensiones, enfoques y demandas dependiendo del desarrollo histórico y social. Ellas son:

- Evolucionismo: Explica los fenómenos sociales en función de los cambios continuos de la realidad.*
- Funcionalismo: Es relativista. Los cambios son estructurales y ahistóricos.*
- Positivismo: Se da la comparación entre fenómenos aislados.*
- Materialismo Histórico: El análisis histórico y sociológico deben relacionarse con la realidad que viven los hombres.*

Ahora los enfoques concebidos en la investigación educativa moderna han sido:

- Interacción simbólica u observación participante, pues en ella el investigador se interrelaciona con las personas que está estudiando, participando en diversas actividades.

- Enfoque etnográfico o de interacción en el aula, en el que precisamente se toma como contexto el aula y se observa el control, conocimiento y sistemas sociales. Al respecto Postic, parte del psicoanálisis para el estudio de la relación maestro-alumno, y considera que en aquel, el aula se crea un conjunto de conexiones entre el educando y el educador y un juego de fuerzas entre sí. Por ello se deben de tomar en cuenta los objetivos educativos con características cognoscitivas y afectivas, determinando desarrollo e historia.

- El enfoque sociológico de relaciones estructurales. Aborda los procesos escolares como manifestación de una función reproductora de la estructura de clases y de la desigual distribución de la cultura y el conocimiento. Por lo mismo, al realizar una investigación se debe estar consciente de que el contexto particular en el que se investiga forma parte de una totalidad mayor, que en alguna medida lo determina. El contexto de los países capitalistas dan origen a esta tendencia teórica puesto que la escuela está considerada como el instrumento ideal para preservar las condiciones sociales de vida, siendo el espacio donde se enseña el orden normativo prevaleciente, a través de planes de estudio homogéneos, reproduciendo en ellos la ideología del Estado y/o el grupo dominante. Toma en cuenta los valores culturales comunes. La base teórica es definir a la escuela como una institución formal de una macrosociedad.

- Principio analítico de interpretación. Se retoman las categorías sociales para abrir posibilidades de elaborar nuevos conceptos sobre la realidad, y saber distinguir y utilizar lo que se dice y lo que se hace entre lo abstracto y lo concreto, general (comparativo) y lo particular (contextual). Entonces el investigador debe generar nuevos conceptos o ampliar viejos conceptos para poder describir con mas objetividad.

En el campo educativo se han hecho investigaciones desde una visión antropológica, sociológica, psicológica y sociocultural, en un inicio fueron temas de estudio la aculturación, la educación socializada, el trabajo docente, valores sociales y escuela, relaciones sociales, etc. pero en la actualidad se intenta rebasar la pura descripción del fenómeno, para generar trabajo interpretativo y analítico.

En los nuevos trabajos de investigación se retoman aspectos estudiados por la antropología interpretativa la cual se dirige a los fenómenos culturales y la interacción social. Actualmente, aún cuando ha sido cuestionado, se utiliza la etnografía analítica para elaborar trabajos de campo en el área educativa con la perspectiva de los propios actores, ya que prioriza la capacidad histórica de los cambios sociales para recobrar el valor de las condiciones políticas y materiales en las cuales se desarrolla una comunidad en un lugar específico, con formas de estructuración del sistema educativo y social.

Este nuevo enfoque muestra una manera atractiva de construir e interpretar muy diversos problemas educativos, realizando una redefinición de la escuela y de cada uno de los elementos que la conforman como objeto de estudio, intentando dar nuevos resultados así como nuevas decisiones y soluciones a cuestiones específicas.

A partir de ello se marcan nuevas categorías donde la escuela se deja de visualizar como un espacio de reproducción del sistema, donde el maestro enseña

y el alumno aprende pasivamente la ideología del Estado y de la clase dominante, (a pesar de ello no dejan de ser elementos clave), ahora también se explica la escuela como un lugar con carga histórica muy importante, donde los elementos internos como los externos van definiendo los cambios. De ello se desprende que no solo la cuestión pedagógica está presente en el proceso educativo, sino que existen otros elementos que deben retomarse, como el aspecto sociológico, psicolingüístico, antropológico, etc.

1.4. LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EDUCATIVA Y LINGÜÍSTICA.

La sociolingüística ha aportado indicaciones muy relevantes a la investigación etnográfica puesto que en sus estudios se hace mención del proceso normal de observar todo, es decir, la apertura a atender detalles mínimos porque pueden ser señales que proporcionan la comprensión de los protagonistas que participan en el contexto estudiado, los cuales aportarán elementos y relaciones significativas.

La etnografía derivada de la sociolingüística, que se inserta en la sociedad moderna a partir de la observación y registro de la interacción que se da en eventos educativos, intentan reconstruir el código y componentes de la comunicación que rigen la relación verbal y no verbal de los protagonistas y que tienen papeles de participación muy particulares. También explora relaciones familiares, sociales y su interacción o relación con los estilos de aprendizaje y estructuras de conocimiento.

Su aporte principal radica en la elaboración descriptiva de lo que sucede en las aulas con respecto a la práctica docente y la experiencia escolar de los educandos a través de discurso en el aula.

Por su parte los trabajos psicopedagógicos que han utilizado el método etnográfico, que han explorado el campo de estudio en el aspecto lingüístico, parten de reformas lingüísticas en la escuela, donde se trata de modificar actitudes y comportamientos lingüísticos del profesor con respecto a la cultura extraescolar en clases sociales marginadas, intentando explicar que el docente debería facilitar y favorecer al niño en su proceso de comunicación y actuación, siendo la escuela el agente de progreso esperado por el educando.

En América Latina, la etnografía influye en el contexto social y político regional, en el desarrollo y ubicación de la investigación, puesto que en ellos se presentan conocimientos locales; por ejemplo, en estudios elaborados por Elsie Rockwell se toman en cuenta elementos que constituyen el contexto específico dado en el área educativa. A nivel macrosocial encontramos frecuentemente crisis sociales con dictaduras militares, descentralización, políticas neoliberales, deterioro y decrecimiento.

En las escuelas, a nivel microsocia se da una gran carga de la Teoría de la Reproducción, marcada en el curriculum oculto, en los libros de texto, en la enseñanza, la organización y gestión escolar.

En México se han hecho trabajos donde se ha aplicado el método etnográfico como herramienta de investigación, con un enfoque analítico-crítico de la problemática educativa, entre ellos se encuentran temas como:

- El contenido variable del trabajo docente.*
- Las relaciones entre maestros en las escuelas.*
- Los usos de los recursos; el tiempo, espacio, los libros, el pizarrón.*
- La formación de los maestros en la práctica.*
- Las valoraciones y las tradiciones docentes.*
- Las estrategias de supervivencia de los maestros.*
- La incidencia real del curriculum y de las reformas educativas en la práctica.*

Por ejemplo, Escobar describe a la investigación etnográfica como "una forma de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico... a través de la transformación consciente de los sujetos, conocimiento social, espacios educativos, resistencia y saber popular, pensamiento propio y análisis teórico práctico,...pues lo cotidiano es una obviedad en la que se vive sin tener una clara conciencia de ella." (Cfr. Escobar,1994:105).

Por ello derivo que para él, saber acoger las llamadas, escucharlas, descubrir el sentido de las demandas y deseos de los individuos, descifrar los signos de su vida interior, son las primeras condiciones de una gestión educativa. Y por lo mismo que el profesor debe ser capaz de encontrar respuestas apropiadas para los niños, teniendo como referencia los lazos sociales a los que están vinculados y hacia los cuales están orientados los objetivos de la acción pedagógica, mismas que a través del manejo del lenguaje apropiado serán más tangibles en el proceso educativo.

Estas afirmaciones hechas en estudios de sociolingüística son un importante referente en la investigación educativa realizada en el trabajo de campo.

1.5. DELIMITACION DE LA RELACION ENTRE EL TRABAJO ETNOGRAFICO Y EL ESTUDIO ACERCA DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y PROBLEMAS DE DIGLOSIA EN UNA COMUNIDAD ESPECIFICA (ELEMENTOS Y ASPECTOS RELEVANTES)

A partir de la sustentación teórica presentada, se puede decir que el método etnográfico vincula lo observable y lo concebible como objeto de estudio, tomando en cuenta la teoría pero también buscando un acceso directo a la realidad social o a los significados otorgados a una realidad por los actores.

En síntesis el método de investigación etnográfica intenta recuperar la historia, la cultura y la ideología de un grupo específico para contribuir en su avance teórico, por medio del trabajo teórico y el trabajo de campo de una manera dinámica, dándose un proceso de construcción del conocimiento que viene de la interacción sujeto-sujeto.

En mi trabajo de investigación se utilizó el método etnográfico y una perspectiva sociolingüística, ya que fue necesario hacer observaciones directas, diarios de campo, registros de aula e interpretación de conceptos y significados que tiene la comunidad indígena en un contexto específico en relación con el proceso educativo en el nivel preescolar y el bilingüismo. Las vivencias, experiencias y observaciones directas del proceso social me permitieron obtener datos importantes.

Fue un trabajo detallado y planeado desde un inicio pues se tenía que pensar en los instrumentos y elementos metodológicos para una mejor utilización y elaboración de este. Tomando como guía trabajos realizados por Elsie Rockwell , se planeó el lugar de estancia, tiempo de trabajo (horarios y espacio), transcripción, el uso de los registros, la vinculación con la comunidad para una mayor relación y participación con la misma, además de la unión que existe entre el trabajo de campo y el trabajo teórico conceptual y analítico de esta misma realidad.

Permanecí aproximadamente seis meses en la comunidad de San Sebastián, Teziutlán Puebla, un lugar donde habitan pobladores de la etnia nahua, antes de este periodo permanente de mi estancia hubo una visita de mi parte al Centro de Educación Preescolar Indígena Cuauhtémoc ubicado en la comunidad, donde se delimitó la problemática educativa y social, ámbitos estrechamente vinculados En ella se recopiló información y se hicieron observaciones exploratorias con el equipo docente del Centro Educativo Preescolar.

En un primer momento pude detectar algunos problemas en el proceso educativo en la escuela derivados de una serie de conflictos lingüísticos (así lo pensé) que vive la comunidad en general. Mi interés fue mas allá de observar y me propuse contribuir con mis conocimientos y con mis experiencias a través de la

investigación etnográfica para crear nuevas perspectivas y soluciones a este hecho real.

El participar directamente en la vida de la comunidad incluyendo la escuela, me permitió conocer aspectos de la vida cotidiana de la misma, de la escuela y del aula, sus formas de relación y hasta cierto grado la forma de sentir y de pensar de las autoridades, padres de familia, maestros, alumnos, organizaciones así como llegar a conocer las condiciones reales en las que actúa el docente ante las exigencias y condiciones sociales.

En todo ello tomé en cuenta el aspecto histórico de las comunidades indígenas en México y el desarrollo de las acciones educativas y lingüísticas del sistema político ante las poblaciones minoritarias, donde la escuela es un espacio en el que se concretan los diferentes intereses de los diversos grupos sociales.

Se analizaron durante la investigación aspectos como la relación entre maestros-maestros, maestro-alumno, alumno-alumno, escuela-comunidad; las características en el desarrollo del niño preescolar indígena, el programa y los contenidos de estudio en este nivel educativo, la situación socioeconómica, política y cultural de la comunidad con respecto a la población nacional, a través de los instrumentos y elementos que nos proporciona el método etnográfico, antes mencionado. Entre ellos la observación, grabaciones, registros, investigación documental, historias de vida y de la comunidad y la participación directa en actividades cotidianas, entre otros.

1.6. LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN SAN SEBASTIÁN, TEZIUTLAN, PUEBLA.

El trabajo de campo etnográfico tuvo varias etapas las cuales fueron creando las condiciones para una visión mas objetiva de los acontecimientos en la escuela y la comunidad.

Para documentarme y acercarme a la visión teórica de la problemática educativa y lingüística específica realicé mi trabajo de proyecto de investigación desde un aspecto macrosocial para llegar a lo microsocia en una zona determinada, dándome pauta para continuar explorando a través de diversos autores que han estudiado temas relacionados al proceso enseñanza aprendizaje y conflictos lingüísticos en otros lugares.

No encontré materiales etnográficos cuyo contenido se relacione con el proceso enseñanza-aprendizaje y conflictos lingüísticos en el nivel de educación preescolar indígena, los trabajos etnográficos que existen se han enfocado a otros niveles educativos.

- Estuve hospedada en la casa de una familia que consta de tres miembros, la mamá; (que no es nativa de San Sebastián y no habla el náhuatl , mexicano, como ellos le dicen), el papá; que si es nativo de la comunidad y habla el náhuatl como lengua materna y el español como segunda lengua y su hijo un pequeño que asistía al Centro de Educación Preescolar, cuya lengua materna es el español.

Desde el primer momento externé el propósito de mi estancia en la comunidad ante las autoridades educativas, el personal docente de la escuela y los padres de familia de la comunidad, les expliqué que mi trabajo requería de la observación y la recopilación de datos a través de conversaciones, lo cuál me llevó a tener experiencias que me enseñarían muchos conceptos e ideas ajenos a mí.

Utilicé mapas de la región, de la comunidad y croquis de la escuela, así como la aplicación de cuestionarios al equipo docente de la escuela.

Registré lo mas textual posible sus informaciones para no tergiversar alguna frase u opinión ayudándome en ocasiones con transcripciones textuales de la interacción verbal en el aula y en relaciones diversas de los miembros de la comunidad; no me fué necesario el apoyo de algún traductor ya que, las personas de la comunidad me identificaban como ajena a la misma y cuando conversaban entre ellos o conmigo, siempre lo hacían en español. Los registros hechos en la escuela fueron la recopilación del trabajo etnográfico hecho en los seis meses que permanecí en la comunidad. Contrasté diversas visiones sobre un mismo referente.

Intenté convivir y familiarizarme con las relaciones sociales específicas, en ocasiones teniendo algunas barreras de identificación, por ser una persona ajena al lugar. Aun cuando ya tenía el permiso para "entrar", anotar, mirar, preguntar y escribir.

Aún cuando es recomendable la "imparcialidad", para no involucrarse en problemas particulares, en algunas ocasiones no pude permanecer neutral pues me pedían opinión o ayuda por mi perfil educativo.

Siempre me presenté con la actitud de aprender, no de enseñar mostrando interés y respeto por sus formas de pensar y de actuar (valores, tradiciones, conceptos, etc.).

Fue trascendental poder identificar lo explícito y lo implícito en el discurso llevado a cabo en el aula, para poder describir e interpretar con cierta objetividad y modificar o conservar las conceptualizaciones más importantes expresadas sobre las categorías mas relevantes de mi investigación, a partir de la comprensión de significados otorgados por los sujetos a su propia realidad social, como las

definiciones que tienen de educación, preparación, comunidad, desarrollo, dadas por los docentes. (hice mi interpretación de ellos).

Se sistematizó información para clasificar y codificar lo registrado y así poder analizarlo con mas cuidado y derivar de ello categorías analíticas de procesos concretos en el área educativa y social de la comunidad.

Intercalé periodos de trabajo de campo, con análisis de lecturas conceptuales para llegar a interpretaciones precisas.

Algo muy importante, hubo momentos de confusión, cansancio, reflexión que de alguna manera dieron lugar a cambios positivos en el desarrollo de mi trabajo. Uno no siempre se puede despojar como investigador y constructor de conceptos, de prejuicios y preconceptos. La objetividad en ocasiones se convierte en algo abstracto y "subjetivo".

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

2.1. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Los antecedentes históricos de la educación preescolar se remontan a las culturas mas antiguas de la humanidad, entendida esta como una educación destinada a atender niños entre los 4 y 6 años y en donde se satisfacen las necesidades e intereses del pequeño, tomando en cuenta su crecimiento, desarrollo y adaptación, en un ambiente adecuado para este fin.

Desde 384-322 a de J.C., Aristóteles presentaba como muy importante el que a los niños de estas edades, se les motivara a jugar y estar en constante movimiento para que funcionara como un ensayo o ejercicio para las edades posteriores, y agrega que los adultos deben con cuentos y palabras prepararlos para el futuro. Por ello podría decir que en su ideario ya se vislumbran un poco las bases de la educación preescolar.

Posteriormente Quintiliano utiliza la palabra aprendizaje relacionado con el juego, pues dice que el juego en esta etapa el juego le sirve al niño como peldaño en su constante aprendizaje, además de que en ella las preguntas y alabanzas serán importantes en dicho proceso.

En el siglo XVII, Juan Amós Comenio (1592-1670) presenta una idea mas clara y completa de lo que llegará a ser este nivel preescolar; “En en cierto sentido , una escuela semipública, donde los niños se habitúan a convivir, a moverse, a cantar, a contar, a cultivar las buenas costumbres y la piedad, a ejercitar los sentidos y la memoria (antes de comenzar a leer y escribir), bajo la dirección de señoras honestas, en casa de las cuales se juntan las criaturas pequeñas (entre los cuatro y seis años, mas o menos) a expensas de aquellos que desean que sus hijos sean formados suavemente y preparados para la escuela pública.” (Pampaedia, IX: VI).

Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), un pionero de la educación moderna y reconocido pedagogo, describe en una de sus obras más conocidas, El Emilio, novela pedagógica, el ciclo educativo “completo” de un niño, desde el momento en que nace hasta que se introduce a la sociedad, Para él, los primeros cinco años son muy importantes en el desarrollo corporal, y nos dice que éste ha de estar basado en el verdadero conocimiento de la naturaleza del niño, favoreciendo y respetando sus tendencias naturales de curiosidad e interés, así como de espontaneidad.

En este mismo siglo XVIII, se crean las Escuelas de Damas y las Escuelas de Amigas en España, donde son sobresalientes las ideas de Juan Jacobo Rousseau, pero muestran mucha improvisación y falta de sistematización educativa. Eran estas mas de carácter asistencial y religioso, pero en ellas se les facilitaban a los pequeños nociones de lectura, escritura y cálculo.

Las condiciones sociales de migración en las ciudades, por la próspera industrialización dadas en el siglo XIX, fomenta la incorporación al trabajo a numerosos hombres y mujeres en las fábricas, ocasionando que los hijos mas pequeños de las familias quedaran desatendidos frecuentemente. En este mismo marco de naciente desarrollo surgen las primeras instituciones preescolares y como uno de los objetivos de los primeros Jardines de Niños, es la sustitución de la familia o bien de la madre

En Francia, en 1771 Oberlín crea, las Escuelas de Punto, las cuales recogían a los niños de la calle para proporcionarles sus primeros elementos educativos sistematizados. En 1801, Pastoret dirige las "Aulas de Hospitalidad" que hacían las funciones de guarderías, y al igual que él Denos Cocían, en 1830, maneja las Aulas de Asilo que tienen el mismo fin. En 1847 se contempla con mayor seriedad el trabajo que se debe realizar en estos lugares y se piensa en darles una preparación o formación a quienes han de dirigir las instituciones educativas específicas para grupos de niños en edad preescolar, propiciando en las escuelas una educación lancasteriana, conocida por su metodología de mutua influencia, dado que en estas escuelas la cantidad de niños que se debían atender era elevada, cabe señalar que en su mayoría eran instituciones dedicadas a atender niños pequeños. También eran conocidas como Escuelas Infantiles.

La educación preescolar en Inglaterra tiene como precursores a Pestalozzi, Robert Owen y Lancaster los cuales dedicaban su trabajo a la atención de niños pequeños. Owen hacía construir dentro de las fábricas escuelas para los hijos de sus trabajadores, de las que los niños eran divididos por edades, teniendo una escuela para menores o de párvulos. Este modelo se extendió a Irlanda y Escocia pero con la influencia ideológica del pedagogo Wilderspin.

En España Pablo Montesino, puso en 1833 muy especial empeño y entusiasmo en la creación de instituciones dedicadas a educar a los niños que oscilaban entre las edades de 4 a 6 años, donde ya se presentaban objetivos de trabajo bastante definidos y la diferencia entre lo puramente asistencial y lo directamente educativo. Esta marcaba como fines educativos el promover la enseñanza a través del juego, educando los sentidos por medio de las manualidades, el dibujo y la investigación, teniendo como apoyo o ayuda las sugerencias o guía de los adultos.

Destacan como grandes pedagogos y fundadores de la Educación Preescolar moderna Froebel (1782-1852) y Pestalozzi, pues su vocación se vió firmemente

dirigida hacia los principios básicos de actividad y libertad en alumnos del nivel al que nos referimos.

Alemania en el siglo XIX (1837), es la cuna de la institución pionera llamada Kindergarten, mientras también Suiza en la tercer década del siglo en Suiza comienza a difundirse por todo el mundo el trabajo teórico-práctico realizado por Froebel. Teniendo nuevamente como pauta el desenvolvimiento del niño a través del juego, elemento fundamental en el proceso educativo.

Otro precedente importante en este sentido lo tenemos en Inglaterra, a mediados del siglo XIX con la Ley Foster, la cual estableció que a partir de los 5 años de edad la escolaridad era obligatoria en el país, ningún otro país lo ha contemplado de esta manera.

Como se puede apreciar poco a poco se van produciendo y observando diferencias tangibles en los objetivos de la educación preescolar y primaria, asimismo que en las actividades de trabajo. sin embargo en todas ellas el juego es importante como medio de aprendizaje ocupando el lugar de honor en preescolar.

A comienzos del siglo XX se da un desarrollo importante, tanto en el aspecto cualitativo como en el cuantitativo de las instituciones dedicadas a atender pequeños en edad preescolar. La escuela nueva con María Montessori, Ovide Decroly, Edouard Claparade y Celestín Freinet desde 1870 a 1966, conforman una época de oro, que por las ideas aportadas y el conjunto de instituciones que atendían, sirve como modelo de trabajo, abriendo camino a la necesidad apremiante de atender a los menores que oscilan entre los 2 y 6 años de edad.

Se da el desarrollo pedagógico necesario y firme en el cual se puede promover la evolución de este nivel.

En América, el desarrollo no es tan acelerado como en Europa, pues no es sino hasta 1900 cuando surgen estas instituciones en zonas urbanas creadas en su mayoría por instituciones privadas o bien por congregaciones femeninas. En esta región, se puede decir, esta modalidad ha cambiado y crecido de acuerdo a la demanda pero no siendo lo suficiente como para abastecer a las zonas rurales.

En los planteamientos "pedagógicos y filosóficos" actuales se denota la influencia de la ideología de Aristóteles, Quintiliano, Comenio, Pestalozzi, Froebel, Montessori y Decroly, quienes sentaron las bases de la educación preescolar. Al respecto, desde la cuarta década del siglo XX se han organizado y planificado Oficinas Internacionales de Educación que atienden directamente las prioridades del nivel preescolar, tales como; la UNICEF, un órgano de emergencia creado por la ONU en 1946, cuyo objetivo es atender a menores con problemas de hofandad, hambre y enfermedad, así como de educación, la UNESCO que

colabora para su difusión, la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE), y la Oficina Internacional de Educación (OIE). Otra organización que cuenta con una sección de Educación Preescolar es la BICE (Bureau International e Catolique de España) encargada de elaborar planes de trabajo en favor del niño preescolar, instituciones que toman en cuenta, aspectos como escuela, materiales, personalidad del niño, formación y actualización docente, relación familia-escuela, entre otras cosas, las cuales ya han considerado la posibilidad de convertir en obligatoria la educación en la etapa cronológica de cinco a seis años.

Dentro de los objetivos de estas organizaciones está la de realizar actividades de diversa índole, desarrollar cursos y seminarios, publicar documentos, textos, libros y revistas referentes a las innovaciones y fundamentos de modernización educativa, para el apoyo del trabajo en las instituciones específicas para este nivel.

2.1.2. PRINCIPIOS EDUCATIVOS DEL NIVEL PREESCOLAR SEGÚN ALGUNOS IDEÓLOGOS.

a) Escuela Froebeliana.

Dirige su concepción pedagógica hacia una educación preescolar sistematizada, es decir, que el niño preescolar crezca con libertad y con su característica espontaneidad bajo la guía de preparadas educadoras.

Cuando Froebel fundó los Kindergarten específicamente para niños pequeñitos, empleó el método natural y activo, promoviendo con los docentes el conocimiento de las potencialidades del (sí) individuo; promovía la autoeducación y facilitaba su autodesenvolvimiento, donde eran importantes herramientas la libertad, el respeto y el juego, nunca la coacción. Para él, también, la relación del niño con su grupo de juego crearía la idea de lo que es bueno y lo que es malo, desarrollando las sensaciones y emociones del menor. Había que tomarse en cuenta la participación de la familia en los trabajos escolares, como las manualidades, ejercicios formativos, juegos y canciones.

b) Escuela Montessori, (1870-1952).

Su fundadora, María Montessori mostró en sus ideales la gran importancia del puerocentrismo, la libertad, el movimiento y el amor hacia los pequeños; conceptualiza a los niños completamente diferentes de los adultos; sin embargo, para ella, al igual que el adulto, el pequeño tiene grandes potencialidades y necesitan de un gran cariño, pero es importante comprender que viven diferentes etapas de la vida con diferentes características.

Consideraba errónea la persistencia del adulto de intentar sojuzgar al niño ya que éste se desarrolla espontáneamente y, por lo mismo, hay que contribuir en su desarrollo con paciencia. La actividad, el movimiento y la investigación son los medios por los cuales evoluciona la inteligencia y se desarrolla el conocimiento en los preescolares reconociendo las condiciones del mundo exterior o bien su entorno.

El trabajo realizado en las escuelas Montessori sería mas enfocado al aspecto práctico, favoreciendo el desarrollo motriz en las actividades cotidianas, echando mano de muy diversos materiales , para lograr la coordinación oculomanual y cognoscitiva

c) Sistema Decroly,(1871-1932).

Reconocido médico y profesor de escuela, desarrolló ideas pedagógicas muy importantes, vigentes en la actualidad.

Para él es imprescindible crear o fomentar el establecimiento de instituciones educativas con un ambiente adecuado, agradable, para favorecer el proceso educativo en los niños, pues de esta forma se puede estimular y/o motivar el desarrollo de las características del párvulo en la adaptación al medio ambiente posterior (cuando sea mayor).

De acuerdo con esta corriente todo conocimiento que se desee transmitir al alumno debe ser acorde a las capacidades físicas y mentales de este. Tomaba en cuenta la educación integral en una plena relación del alumno con el medio ambiente, las capacidades mentales y físicas influyen en cada uno, satisfaciendo sus necesidades e intereses particulares.

Decroly manejaba el Principio de Globalización, en ellos el principio de que el pensamiento del niño es sincrético, ya que conceptualiza el todo y luego las partes. Por ello consideraba que es necesario acercar al niño al conocimiento tomando en cuenta sus intereses y características primarias conforme a su etapa de desarrollo. Este sistema favorece mucho el desarrollo intelectual en el niño.

En la época actual las ideas pedagógicas de Decroly, son básicas en los fundamentos pedagógicos de la educación preescolar, ya que sigue vigente el considerar como importante el favorecer la adaptación del niño en un ambiente agradable su desarrollo pleno en el proceso educativo. (Lo cuál implica a su comunidad)

Cabe decir al respecto, actualmente en los fundamentos de la educación indígena en México se toma en cuenta la relación del educando con su comunidad y la interacción que se da entre estos para enriquecer la labor educativa de la escuela

Además en todo el nivel preescolar el principio de globalización se maneja en el proceso enseñanza aprendizaje pues de acuerdo a estas características de pensamiento infantil se planean adecuadamente las actividades escolares.

2.2. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO

La educación preescolar en México tiene fundamentos ideológicos desde el siglo XIX, su conformación fue difícil y lenta pues las condiciones sociales y económicas no han sido muy favorables, dado que los gobernantes le han dado prioridad a otros niveles educativos, a pesar de ello poco a poco se ha ido estableciendo dentro del sistema educativo de nuestro país.

Durante el gobierno de Benito Juárez, el pensamiento de Gabino Barreda materializa en nuestro país las ideas del positivismo, en el que se aspira a una educación basada en la razón y la ciencia, para lograr -se dice- un cierto desarrollo científico; sin embargo, en él nunca se toma en cuenta la educación de los niños menores de 7 años.

Mas adelante se promueve el nacionalismo y el desarrollo económico en el periodo presidencial de Porfirio Díaz, en el que Joaquín Baranda prioriza la idea de crear una Escuela de Párvulos, pero no es sino hasta 1880 que el Ayuntamiento Constitucional en el Distrito Federal aprobó la apertura de una escuela a cargo de la Comisión de Instrucción Pública, de la cual fue directora e institutriz Dolores Pasos y el encargado del sistema de enseñanza era el Lic. Guillermo Prieto. En el sistema establecía que los niños comenzarían a recibir sus lecciones instructivas por medio del juego.

Los lineamientos de esta educación los dió Samuel Imaz, el cual retomó ideas de Froebel y Pestalozzi, convencido de que es necesario dar atención educativa a menores de 6 años, pero la acción del Porfiriato quedó reducida a dar atención a una minoría, ya que las escuelas que estaban en funcionamiento empleaban conceptos educativos importados y mostraban una gran carencia de bases pedagógicas acordes a la realidad social de México.

Además, si bien en 1886 se da una reforma radical de instrucción pública, se decretando en ella la obligatoriedad de la instrucción primaria pero las escuelas de párvulos pasan a ser de ese nivel, marcando una etapa de retroceso.

Posteriormente, Porfirio Díaz en su Informe Presidencial de 1888, deja constancia de los proyectos educativos a favor de la educación para los niños pequeños, expresando "...se han realizado reformas de importancia, entre ellas mencionaré el establecimiento de escuelas de párvulos en las cuales se ha introducido el método Froebeliano dando a la enseñanza un carácter esencialmente educativo..." (SEP-DGEP, 1988:249).

La educación es considerada por Porfirio Díaz un buen instrumento de proyección positivo, en ello decreta leyes, promulga reformas y organiza congresos. Cuál es el caso del 29 de noviembre de 1889 se inauguró el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública del que Justo Sierra fué el presidente y en el que se plantearon y discutieron problemas básicos de la educación preescolar.

La creación de Escuelas Normales repercutió favorablemente en el desarrollo de la educación preescolar. En 1894, la Escuela Normal para Profesoras ya contaba con una Escuela de Párvulos anexa, dirigida por la profesora Mercedes Calderón de la Barca, y al igual la Nacional de Profesoras en el Distrito Federal Comprendía uno que contaba con 268 niños.

Para 1903, Justo Sierra seguía haciendo énfasis en la educación preescolar, mencionaba la posible autonomía de las Escuelas de Párvulos, además de la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente de las profesoras y para este fin envió al extranjero a Estefanía Castañeda que fue a Estados Unidos para observar la organización de los Kindergarten; misma que posteriormente, regresó con un proyecto de organización para las instituciones mexicanas. Este proyecto hacía énfasis en la labor educativa del nivel preescolar, pues, se tomaba como prioritario las experiencias adquiridas en el hogar, así como con la comunidad y la naturaleza; con ello consideraba Castañeda que el niño desarrollaría su aspecto físico, moral e intelectual.

El proyecto fué aprobado en el Congreso Superior de Educación el 1 de julio de 1903, concretizándose en la Escuela de Párvulos # 1 (Kindergarten Froebel), siendo directora la misma Estefanía Castañeda. Predominaban en las bases educativas de este los principios filosóficos humanistas mezclados con pensamientos científicos.

Años mas tarde, en 1904 se le encomienda a Rosaura Zapata la dirección del Kindergarten Enrique Pestalozzi. Ambos fueron acontecimientos relevantes pues en esta época de conflictos los "Jardines de Niños" eran considerados un lujo, ya que era más importante atender otros problemas sociales a nivel nacional, (por ejemplo, en 1906, estallaron las huelgas en Cananea, Ferrocarriles y en Río Blanco).

En los años subsecuentes, se crean los Jardines de Niños en Zacatecas, en 1908 había dos en Sinaloa, uno en Tamaulipas y cinco en el Distrito Federal, pasando todos a ser dependientes del Ministerio de Gobierno. En el trabajo que se realizaba en estos Kindergarten imperaba el dictado. la copia y el niño no manifestaba libremente sus ideas en los trabajos que la educadora le imponía.

En 1909 las autoridades educativas del Ministerio de Gobierno programaron un curso especial de formación docente que constaba de cinco áreas: Juegos

gimnásticos, juguetes, labores manuales, plásticas y cantos, a cargo de la maestra Berta von Glumer, posteriormente fue impartido por Rosaura Zapata

En 1910, ya en pleno levantamiento en armas el Presidente Madero centra su atención en el aspecto educativo, dándole a este un carácter popular, fomentando la creación de escuelas en zonas rurales. Pero se disponía de poco personal y se detuvo el desarrollo de las instituciones. Su principal pensador fue Gregorio Torres Quintero.

Los lineamientos de organización y funcionamiento en educación preescolar fueron por primera vez definidos en el Congreso Constituyente de 1916, pues en el quedó establecido que la escuela de párvulos sería la que atendiera a niños entre los 4 y 6 años de edad, proponiéndose favorecer su desarrollo físico, intelectual, moral, robusteciendo el aspecto higiénico y pedagógico a través de actividades acordes a los objetivos.

En la historia de la Educación Preescolar en México figuran las renombradas profesoras: Estefanía Castañeda, Josefina Ramos, Rosaura Zapata, Carmen Ramos, Leonor López Orellana, Beatriz Pinzón, Berta von Glumer, Bertha Domínguez, Martha Oropeza, Laura Escudero, las cuales estudiaron, investigaron y aplicaron sus conocimientos en programas y proyectos favorables a este nivel educativo, además y lo que es mas importante tomaron en cuenta para ello las características peculiares, circunstancias, costumbres y tradiciones de la sociedad mexicana..

En 1928 fue creada la Inspección de "Jardines de Niños". En el trabajo de estos se introdujo el teatro de títeres, la ilustración de cuentos y la escenificación por los mismos niños, la casa de muñecas, y la casita, rincón de juego, salón de construcción y biblioteca, de descanso y de aseo, haciendo sentir que era la continuación del hogar, con el sentido de unión, interdependencia y cariño. El ideario de esta institución, sin embargo, tiene una carga ideológica muy romántica, y con un fondo asistencial. Los juegos y los cuentos serían valiosos en la educación de los niños.

En estas actividades se favorecen los ejes de desarrollo de socialización, del lenguaje, el afectivo-emocional y el cognositivo (principalmente) en el niño preescolar, por lo mismo, aun en la actualidad se siguen manejando en los Jardines de Niños como areas de trabajo para el apoyo en las actividades cotidianas.

En ese mismo año, la Secretaría de Educación pidió se establecieran Jardines de Niños anexos a las escuelas Normales Regionales del país, (era Secretario de Educación Pública, Moisés Sáenz). La visión general era la de homogeneizar la educación en los niños preescolares, sin contemplar las diferencias de contextos urbano rurales, económicos, políticos, sociales y culturales.

Durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, en 1937, se crea el Departamento de Asistencia Infantil, impulsando la educación urbana, semiurbana y la rural. Durante este periodo también se incorporan al sistema gran cantidad de jóvenes, no normalistas, particularmente a la educación preescolar, atendiendo la demanda en zonas rurales. Las educadoras normalistas se trasladan a estas zonas para instruir a los promotores, estas acciones se conocieron como Misiones Culturales, cuyo objetivo era el de asesorar en cuestiones técnicas a los futuros maestros

En 1942, se reincorporan los Jardines de Niños a la Secretaría de Educación Pública y se crea el Departamento de Educación Preescolar vinculado con la Educación Inicial, "...no se autoriza el aprendizaje de la escritura y la lectura" (Bertely, 1988:66).

En 1948, por decreto presidencial se crea la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, aumentando la matrícula de educadoras egresadas, propiciando con ello mayor atención a los centros ubicados en zonas proletarias, marginadas y semiurbanas, pero con carencias aun en zonas rurales.

Ya en la segunda mitad del presente siglo se da una reforma educativa llevada a cabo en 1960. En esta se enriquece el currículo de la educación preescolar, se procuran fines en varias áreas de conocimiento, se establecen metas y objetivos a lograr y el contenido es esencialmente nacionalista la tarea educativa sin embargo siempre esta permeado por los principios pedagógicos de Froebel, Pestalozzi, Montessori y Decroly, además de que en él se denota la influencia de los lineamientos de las fundadoras del Jardín de Niños Mexicano.

Para 1970 los programas educativos subrayan el carácter participativo del educando, cargado de estímulos externos y experiencias diversas; se deja de lado el trabajo pasivo y rutinario tanto en el salón de clases como fuera de él y para ello las educadoras reciben como material de apoyo unas guías didácticas que enfatizaban el utilizar hechos y fenómenos de la vida real en los temas a tratar en el aula.

Aun en nuestros días, la propuesta pedagógica en la educación preescolar pretende promover la educación con carácter participativo por parte de los niños, con metodologías opuestas a la educación tradicional.

Para 1971, aumentan los referentes de autores básicos a nivel nacional, ya que se estudian las teorías de Piaget, Wallon y Gessell; puntualizan que el niño es un ser biopsicosocial con cierto grado de madurez y determinadas características e intereses perfectamente definidos. Con todo esto debe ponerse especial atención en los estímulos que se le presentan, para que el mismo niño llegue a descubrir,

analizar y comprender todo cuanto le rodea. Así mismo es necesario dejar de pensar por él, trabajar por él, dejar de ser un conductor para trabajar junto a él.

En dicho programa se contempla y da énfasis a los centros de interés, las esferas de desarrollo y los grados de madurez, propiciando la educación integral y armónica en el preescolar. Por lo que toca a las educadoras debían tomar en cuenta los aspectos relacionados con las sensopercepciones, esta la noción espacial-temporal, el esquema corporal, la esfera afectivo emocional, del lenguaje, social y la coordinación motriz (gruesa y fina), del niño al cual atendían.

Las maestras expresaban en 1973, dentro del proceso de la Reforma Educativa, que comprendían que los deseos y opiniones del alumno debían ser tomados en cuenta como si fueran unos amiguitos, que el conocimiento cierto de lo que representa la edad infantil propicia una real educación, (Cfr. Rosado, 1976:25).

De ahí en adelante el Jardín de Niños más que asistencial debe tener inclinación hacia el aspecto educativo.

2.2.1. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL CONTEXTO INDÍGENA MEXICANO.

Ya en 1933, el Secretario de Educación, Narciso Bassols, hablaba de la necesidad de multiplicar los Jardines de Niños en las comunidades rurales hasta donde fuera posible, para favorecer el proceso educativo de los niños que no viven en zonas urbanas.

Pero no es sino hasta 1976, en el sexenio de el presidente Luis Echeverría, cuando se presentan acciones encaminadas a favorecer y ampliar la matrícula de estudiantes en las comunidades rurales e indígenas. Se realizó ésto, mediante un programa piloto llamado "Proyecto Madres Jardineras" a cargo de la Dirección General de Educación Preescolar institución encargada de proyectar la modalidad de educación preescolar a comunidades marginadas, campesinas e indígenas, y para ello se preparó a mujeres de las mismas comunidades. Este no tuvo mucho apoyo pues rápidamente desapareció pero quedó como un buen antecedente.

En 1978, se creó la Dirección General de Educación Indígena, (DGEI), como parte de la Subsecretaría de Educación Elemental y después de muy diversas demandas indígenas, se reclama como un servicio educativo específico para este sector poblacional, dado que el vigente esquema urbano no es aplicable a las comunidades indígenas.

De ahí en adelante se abre un espacio para la educación preescolar indígena en un país cuya configuración es multiétnica.

Al respecto, la Subsecretaría de Educación Básica autorizó el 31 de julio de 1978 el proyecto piloto en Centros de investigación en los Estados de Hidalgo, Puebla, Chiapas, Oaxaca y Chihuahua entidades federativas que se caracterizaban por los altos índices de población indígena, por la carencia y demanda de servicios de educación preescolar y la existencia de aspirantes a técnicos en educación preescolar. Su objetivo era el de proporcionar esta educación a las comunidades demandantes.

Entre los objetivos que se contemplaron en el proyecto se cuentan; el conocer las posibilidades y limitaciones de una educación preescolar rural e indígena, cómo incide la educación preescolar en los niños, qué adaptabilidad tenía el Programa de Educación Preescolar en comunidades rurales-indígenas, (propicia la factibilidad de ampliar el servicio), conocer la interacción entre las comunidades, el centro de capacitación y los jardines de niños así como determinar dónde debían operar nuevos Centros de Educación Preescolar.

El personal que había de llevar a cabo o concretar las acciones del proyecto serían personas capacitadas de las mismas comunidades con una vocación asistencial y social misma que a través de diversos cursos dominarían aspectos de salud, alimentación, recursos naturales, mejoramiento social y valores culturales, con las ayudantías, prácticas y trabajos de investigación.

Los aspirantes a técnicos en educación preescolar debían contar con estudios de secundaria terminada, tener una edad de entre los 15 y 25 años de edad, no tener impedimentos físicos y aprobar exámenes de selección. En 1979, la primera generación de aspirantes iniciaron sus estudios 32 alumnas y al término del curso egresaron solamente 27, y en el segundo ciclo, en 1980, egresaron 24 técnicos, se instalaron 15 Jardines de Niños y se atendieron a 602 menores.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), creado en este periodo tuvo como objetivo proporcionar educación en el medio rural, auxiliando a las comunidades con recursos materiales, económicos y técnicos. Cabe señalar que su labor se dirige principalmente al nivel preescolar, con niños menores de 6 años. Dentro de este proyecto la persona que funge como "instructor" debe tener estudios de secundaria y ser originario de la misma comunidad donde realiza su trabajo. Estas personas son becadas, teniendo como fin último el que sigan estudios posteriores y se superen académicamente.

En 1981, el proyecto denominado "Nezahualpilli" dirigido por el Centro de Estudios Educativos, "... intenta adecuar el currículum de la educación preescolar a la realidad socio-cultural de las comunidades urbano marginales, bajo un sistema de participación colectiva..." (Pérez, 1986:13).

En el proyecto "Nezahualpilli" los coordinadores eran madres de familia con un máximo de seis años de educación escolar y maestras normalistas. También se estableció en comunidades indígenas con algunas variables.

El fundamento teórico de este proyecto se basa en la integración de la comunidad con la escuela, logrando que se recupere el papel de agente educativo, puesto que los contenidos educativos y las formas de trabajo son impulsadas por las mismas necesidades y significado de la práctica para la comunidad. Entonces el coordinador es un elemento que impulsa y propicia el trabajo colectivo.

Actualmente los Centros de Educación Preescolar Indígena son instituciones con otra modalidad, pero que también albergan a niños entre los 4 y 6 años en el contexto indígena, con características muy peculiares. Según los textos editados por la DGEI la cobertura de la educación preescolar indígena en México abarca 23 Estados y dan atención a niños hablantes de 44 lenguas de las 56 que existen oficialmente en el país. En este sentido, cabe señalar que en los espacios interculturales en que habita cada grupo indígena se conservan prácticas culturales propias y viven "en convivencia desigual con la población mestiza dominante y la lengua hegemónica, el español" (González, 1988:87).

En la actualidad el modelo educativo en el que se basa la educación básica en el contexto indígena presenta la modalidad de ser bilingüe bicultural, y tiene como propósito "la formación integral de los niños de las comunidades indígenas, tanto en su aspecto intelectual como el que atañe a su conciencia social, considerando que lo anterior solo es posible en la medida que la escuela parta y organice la práctica educativa con base en los valores culturales de los educandos, y en las mismas lenguas en las que los valores son expresados en la comunidad, a fin de evitar la ruptura traumática con los valores que constituyen el bagaje inicial de la persona ".(González, 1988:88).

Con la educación Bilingüe bicultural en educación básica se pretende recuperar la dignidad, fortalecimiento y el vigor cultural de dichos grupos para reafirmar su identidad en el contexto nacional, iniciándose el proceso en educación preescolar.

En el discurso oficial se dice, además que, se da atención a la demanda, ofreciendo educación bilingüe a los 23 Estados a través de 5344 Centros de Educación Preescolar Indígena con 186 211 alumnos y 7671 maestros bilingües, (1991).

En esta etapa la propuesta curricular específica para apoyar la educación preescolar indígena, se elaboró el Manual del Maestro en Educación Preescolar y seis libros de cuentos y leyendas en 6 lenguas diferentes, existen revistas sobre narrativa en 4 lenguas indígenas, juegos didácticos para aprender el español, un tablero de autoevaluación, , cuadernos para apoyar la formación del docente y las Bases Generales de la Educación Indígena, además, se han hecho Congresos

regionales y Nacionales para elaborar materiales didácticos con recursos naturales propios de cada región étnica.

La capacitación de los maestros se realiza por lo regular en cuatro meses seguidos, con la modalidad de internado.

Más si bien se han logrado avances, aun existen muchas deficiencias, como la insuficiencia presupuestal, escasez en planteles exprofeso, mobiliario y materiales didácticos, lo que es mas negativo es que se sigue intentando homogeneizar las acciones educativas, y en muchos Centros Educativos no se da el proceso enseñanza aprendizaje a través de la lengua materna, sea por la falta de conciencia como de convicción de valores hacia la cultura madre.

Por lo demás, en los documentos oficiales como planes, programas y manuales no se le da el peso necesario a la educación "no formal", la carga cultural de la educación familiar y comunal que lleva impregnadas el niño a la escuela.

Si se tomara en cuenta este aspecto se propiciaría una educación para los indígenas hecha por los indígenas.

El Programa Nacional para la Modernización de la Educación Indígena (1990-1994), presenta a la educación como un fenómeno esencialmente cultural y al proceso enseñanza aprendizaje en educación preescolar indígena dentro del contexto lingüístico y cultural del niño indígena, describe y analiza la realidad educativa y posibles formas de adquisición-uso de las lenguas indígenas y el español en el proceso educativo, para alcanzar un bilingüismo funcional y para mejorar la calidad de la educación indígena.

Hoy en día en las comunidades indígenas, la familia, la comunidad, las autoridades y los medios de comunicación constituyen la educación no formal.

La educación formal está en la concreción de una propuesta pedagógica realizada en la institución escolar donde se expresan e integran ciertas demandas sociales, organizándolas de acuerdo a cierto criterio y sistematizándola conforme lo requiere el niño.

Desde el nivel preescolar "se seleccionan contenidos que respondan a ciertos intereses sociales, para ser transmitidos y reelaborados simbólicamente por sus miembros como producto de una correlación de fuerzas socioculturales y políticas (SEP-DGEI, 1990:15).

2.3. CENTROS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA.

Los Centros de Educación Preescolar indígena son instituciones creadas con el fin de atender a los niños indígenas que tienen de 4 a 6 años de edad en el inicio de su educación escolarizada y que atienden a las comunidades étnicas de México, por lo mismo su contexto es muy específico, pues por lo regular, se encuentran en pueblos indígenas bilingües.

*En 1979, la Dirección General de Educación Indígena, inicia la atención a la población preescolar indígena con un programa **piloto** de educación en zonas rurales e indígenas, formando parte del proyecto de Educación Bilingüe-bicultural, los promotores podían ser hombres o mujeres con un perfil educativo de secundaria, bachillerato y normal; sin embargo, en los hechos los docentes únicamente contaban con nivel primaria o secundaria por la falta de aspirantes con los niveles exigidos.*

Durante la prueba de la tercera fase de la Propuesta Curricular de Educación Preescolar, elaborado por la Subsecretaría de Educación Elemental ya se planteaba la vinculación de la educación preescolar con los aprendizajes significativos emanados del contexto sociocultural, expresado en los fundamentos socioantropológicos pero sin una constitución teórico-metodológica coherente o suficientemente acabada. No obstante, pretende la concepción del desarrollo integral del niño preescolar indígena.

Posteriormente la Dirección General de Educación Indígena en colaboración con la Dirección General de Educación Preescolar reelabora la propuesta, enfatizando el desarrollo del niño desde una postura constructivista, vinculándola con el trabajo comunitario y el aprendizaje significativo de experiencias personales en el niño.

Cabe señalar en este momento, como comenté en párrafos anteriores, que el Proyecto Nezahualpilli creado en 1981 por el Centro de Estudios Educativos, promueve un sistema de participación colectiva acorde a las condiciones socioculturales de las comunidades. Ahora quiero señalar que en este proyecto el maestro se concibe como un impulsor y propiciador del trabajo colectivo, determinando el contenido curricular de su trabajo de acuerdo a necesidades e intereses de la misma comunidad, pues a través del interaccionismo y la autonomía, responsabilidad, creatividad y solidaridad se han de dar las bases del trabajo y de la relación activa transformadora de un pueblo.

Un año mas tarde, en 1982, se implementan en el nivel preescolar indígena los Centros de Castellanización, su función primordial era la de preparar a los pequeños en el aspecto lingüístico para que ingresaran a las primarias sabiendo hablar el español. A los maestros se les dotaba de manuales a manera de instructivos adaptables a las características de los grupos que atendían.

A pesar de que en anteriores documentos de la DGEI se planteaba una política educativa de participación, en la realidad con la denominación de ese nombre se seguía dando la política educativa incorporacionista, pues cuando el niño llega a "comprender" y hablar el español "deja a un lado el uso de su lengua y cultura materna".

No es sino hasta 1987 cuando cambian su nombre por el de Centros de Educación Preescolar Indígena, al mismo tiempo se elaboran planes y programas específicos para este nivel donde se plantea como objetivo general, el favorecer la formación integral del preescolar, tomando en cuenta la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, así como la realidad social y cultural de la misma.

En 1990 se reimprimen los Planes y Programas de preescolar, sin cambios significativos, pues su orientación está enmarcada en los fundamentos de la Modernización Educativa de 1990.

Al respecto existe un documento que enuncia los Fundamentos para la modernización de la Educación Indígena, pretende en su contenido presentar conceptos mas nuevos afines a los cambios educativos exigidos por el Plan Nacional de Desarrollo y más tarde por la Modernización Educativa Nacional. El contenido de este documento va dirigido a los docentes que trabajan en el nivel de la educación básica, precisamente en el nivel en el que se encuentra educación preescolar.

Analizando Los fundamentos para la modernización de la educación indígena, se contempla solamente la síntesis de lo expresado en las Bases Generales para la Educación Indígena, editado en 1986, por la misma DGEI, pues, los conceptos y fundamentos en esencia no varían. Dado que los fundamentos pedagógicos y lingüísticos son los elementos educativos que mas trata el documento.

En este se dice que el respeto a la identidad cultural y lingüística de los grupos indígenas del país propicia el surgimiento de una atención educativa capaz de tomar en cuenta las características particulares de las comunidades a la cual va dirigido el aprendizaje, los conocimientos, valores, lengua y formas culturales que se le transmitirán al educando. (cfr. Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena, 1990:12).

En los fundamentos pedagógicos se remarca constantemente que "...todo proceso de enseñanza o aprendizaje es cultura" (Fundamentos...,1990:14) y que un espacio donde la familia, la comunidad, las autoridades, los medios de comunicación con la escuela constituyen los elementos que contribuirán en la educación integral del niño. La propuesta pedagógica para la escuela es entonces de recoger demandas y necesidades de las comunidades, organizarlas y sistematizarlas de acuerdo a los intereses sociales y de la misma escuela.

En los fundamentos lingüísticos se describe y analiza la realidad educativa y posibles formas de adquisición y uso de las lenguas indígenas y el español en el proceso enseñanza aprendizaje para lograr un bilingüismo funcional o coordinado, teniendo como fin último el mejorar la calidad de la educación indígena.

2.3.1. EL BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA.

Como se mencionó anteriormente en nuestro país, una sociedad multiétnica, se creó un espacio para la educación preescolar indígena, pensando en la carencia de este nivel educativo en zonas integradas por una diversidad de grupos multiétnicos cuyas lenguas son diferentes, y por lo mismo era necesario proporcionar a cada uno de estos grupos una educación preescolar específica acorde a sus características y necesidades culturales y lingüísticas.

En este proceso, el contacto lingüístico entre el castellano y las lenguas indígenas ha sido desfavorable para las comunidades indígenas pues por largos siglos han permanecido las lenguas indígenas marginadas y restringidas tanto en la vida social como en la enseñanza escolarizada. En base a ello se puede decir que en la actualidad la enseñanza del español representa y garantiza la subordinación de los grupos étnicos, que prolongan el sometimiento económico y social de sus poblaciones, además de que las lenguas nativas pierden su prestigio y su reconocimiento, devaluándose en el contexto nacional.

Al respecto, han existido diversas políticas educativas acordes a los objetivos previstos en diferentes etapas de la vida nacional, predominando casi siempre la tendencia homogeneizante y asimilacionista de la sociedad y cultura nacionales. En cuya configuración ha influido casi siempre el trato que se le ha querido dar a las lenguas indígenas en las aulas y en el nivel social nacional. Entre ellas vistas como el proceso histórico de los proyectos de educación indígena en México, están los periodos mas relevantes de ella que son, la propuesta de castellanización, la propuesta transicional y la bilingüe bicultural.

Así desde la época independiente y la posrevolucionaria se pretendía la "incorporación" del indígena a la vida nacional, sin importar la pérdida de su identidad cultural como grupo étnico así como sus características lingüísticas. Para este fin se crearon las escuelas rudimentarias en 1911 encargadas de enseñar a hablar, leer y escribir el castellano, planteando este objetivo desde los inicios de la instrucción, conocido el trabajo educativo como método directo.

Según Consuelo Yañez el método de castellanización es un "sistema regular implantado y desarrollado desde la época colonial, integracionista y homogeneizador pues utiliza el castellano y conceptos de la cultura occidental como base de la educación, sin tomar en cuenta la lengua y cultura indígena. Y

agrega que este "tiene una marcada inclinación hacia tomar como modelo la educación urbana o de la sociedad mestiza, que es dominante en la población". (Cfr. Yañez:1988,32). En una palabra es un modelo que tiene como objetivo la aculturación.

En este método el uso del español se considera como lengua exclusiva de instrucción en la escuela, ocasionando el desplazamiento y desvalorización de la lengua propia del educando, propiciando conflictos lingüísticos y culturales, precisamente por la relación que existe entre pensamiento-lenguaje.

(fenómeno que se presenta en la comunidad de estudio San Sebastián).

En su aplicación se dificultan los vínculos de comunicación, ya que el método de castellanización no se adaptaba al tipo de vida y relaciones interpersonales de los indígenas con su comunidad, creando choques psicológicos y sociales de los individuos que no logran integrarse completamente a una forma de vida ajena a la suya.

Por su parte, la propuesta transicional; si bien supera a la de castellanización directa porque se contempla el uso de las lenguas vernáculas como instrumento de castellanización, es decir, las lenguas indígenas son consideradas insuficientes para desarrollar procesos educativos importantes, conlleva su contradicción que tiene como meta aculturar a los pueblos indios de una manera más segura, según para lograr el avance económico y social requerido por todo el país. De esta manera se concluye que los indígenas podrían ser insertados en el proyecto de la nación.

O sea que se alfabetizaba a los indígenas a través de su lengua, siendo solamente un medio instrumental para lograr la castellanización efectiva. Entonces intenta cambiar la lengua autóctona en provecho de la oficial.

No debe olvidarse que si bien desde el periodo del presidente Cárdenas se reconoció la pluriculturalidad y multilingüismo del país, reconocimiento que llevó a que se desarrollaran acciones para una política educativa con tendencias integracionistas de los indígenas pero con el respeto y reconocimiento de su cultura y lengua, las acciones llevadas a cabo constituyen solo acciones de carácter transicional pues recae bajo el siguiente mandatario de la nación.

En él prevalecía la ideología dominante en los contenidos educativos, y los planes y programas son nacionales, (unidad nacional) es entonces la educación que se les imparte a los indígenas una tendencia a protegerlos, aculturarlos, civilizarlos y para que aprendan a vivir, pensar y actuar como los de la sociedad mayoritaria. (Cfr. Yañez:1988).

Así en los primeros años de instrucción se les enseñaba a los indígenas en su lengua con el objeto de que en combinación con el español pudieran los últimos años de la educación básica, dominar y hablar solamente este último, dándose un bilingüismo incipiente, con conocimientos básicos del español.

No es entonces sino a partir del régimen de Luis Echeverría que se consideran las demandas de los pueblos indígenas, pues con base en sus necesidades, intereses, demandas y expectativas se concibe una nueva política educativa para la población indígena minoritaria en el país, la Educación Indígena bilingüe-bicultural.

Al respecto después de diversos encuentros entre organizaciones indígenas, educativas y del mismo gobierno se establece que se debe dar una educación bilingüe bicultural a las comunidades indígenas, instrumentada por los propios indígenas, planteándose la enseñanza de la lengua indígena a la par del castellano y tomándose en cuenta los valores culturales indígenas y los de otras culturas

En este periodo, con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, el Estado hace suya la propuesta bilingüe bicultural, teniendo como objetivo el reconocer y revalorar las culturas indígenas, su pluralidad étnica y lingüística. De ahí en adelante el empleo de las lenguas autóctonas es formalmente extenso, aspirando al uso igualitario del español y de las lenguas indígenas hasta la terminación de la educación básica, ya que se "visualiza la cultura como un conjunto de manifestaciones socioculturales y políticas" (Yañez:1988).

Por consiguiente se observa que en el modelo de Educación Bilingüe ya se tiene consciencia de que los educandos que forman parte del proceso educativo utilizan dos lenguas; una conocida como materna, por lo regular la lengua vernácula de un grupo social dominado y otra considerada como segunda lengua (por ser aprendida después de la materna), casi siempre la nacional oficial, la cuál se utiliza para asuntos gubernamentales o administrativos además de ser la que utiliza el grupo social dominante.

En el contexto multiétnico y plurilingüe de nuestro país, como en otros contextos, los procesos de bilingüismo no se desarrollan con la misma intensidad en todo lugar a través del tiempo, debido a ello se encuentran niveles en las comunidades indígenas, así encontramos

El bilingüismo es un comportamiento lingüístico que varía en grado, función, alternancia e interferencia, donde el hablante debe dominar reglas fonológicas, gramaticales, de vocabulario, estilística y semántica, así como tener la habilidad de utilizar la fonética y el léxico de los dos idiomas de manera muy independiente uno del otro, teniendo facilidad para usarla una o la otra sin mezclarla ni

subordinarla. Cuando el hablante de dos lenguas domina todas estas reglas se considera que maneja un *bilingüismo coordinado*, pues, domina dos lenguas y conserva dos sistemas de significados perfectamente diferenciados aun cuando su uso se da en contextos diferentes; cuando hace uso de las dos variantes lingüísticas sin dificultad en el cambio de una o de otra se da una perfecta alternancia.

Ahora bien también se presenta el *bilingüismo subordinado* cuando el hablante maneja y conoce mejor una lengua que otra y su sistema referencial por lo regular es el de la lengua materna; cuando se utilizan rasgos de una lengua en otra se entiende que hay interferencia. (Cfr. Fishman:1974,389).

En San Sebastián es común observar este problema de “bilingüismo” pues en su mayoría los habitantes de la comunidad conocen y utilizan mas su lengua materna (náhuatl) y cuando se comunican en español se notan problemas de interferencia de las reglas gramaticales. Como ejemplo se observó que luego los niños dicen: “Yo mi no sé”, mira un flor”, “es una pitsota”, (una marranota), eyo no papel (el no tiene papel)

También, al igual, en las comunidades indígenas, el bilingüismo se da en diferentes *contextos de adquisición* que según Lambert, Havelka y Crosby serían el contexto *fusionado de adquisición* que es cuando dos lenguas se utilizan indiscriminadamente dentro y fuera del contexto familiar o bien cuando se aprende en el ámbito escolar una segunda lengua a través de la lengua materna; y también el *contexto separado de adquisición* que es cuando una lengua se aprende en el hogar y una segunda fuera de la familia, ya sea en la escuela, en otro poblado, en otro país o lugar ajeno al que se aprendió la lengua materna.

Existen según Fishman cuatro tipos de bilingüismo, clasificándolos de la siguiente manera:

- 1) *Bilingüismo vehicular* ; Es cuando se aprende una segunda lengua para utilizarla en situaciones específicas y para funciones básicas, (considerándola funcional).
- 2) *Bilingüismo cultural* ; se da cuando el hablante se integra a una cultura y tiene que aprender su lengua.
- 3) *Bilingüismo incipiente* ; Este tipo de bilingüismo solamente se da cuando existe una necesidad de hablarlo por una dependencia económica.
- 4) *Bilingüismo sustitutivo* ; Se presenta en comunidades indígenas monolingües en las que después de ser bilingües, la lengua nativa es sustituida por la lengua oficial del país, también se le conoce como *bilingüismo reemplazante*, porque desplaza a la lengua materna por otra.

En San Sebastián se da esta última relación de bilingüismo y diglosia, es decir, una situación lingüística que se va resultando, en el que en algunas familias ya se observa que no quieren hablar su lengua vernácula, desplazándola por el español.

En nuestro país y en sus regiones interculturales, el bilingüismo es un fenómeno social presente, dado precisamente por la gran variedad de lenguas existentes en un solo territorio ya sea grande o pequeño donde los habitantes están en contacto con dos lenguas diferentes, cuyos aspectos sociales internos y externos condicionan el uso de las lenguas, pudiendo ser algunos de estos, el manejo de la lengua en la casa, la comunidad y por los medios de comunicación, también influyen las características de los hablantes como puede ser su edad, sexo, etc. Pero en diversas ocasiones a este fenómeno se le ve como nocivo o como una plaga social que se debe eliminar, por ser un "factor disgregador". Por lo mismo se ha "buscado siempre una estandarización tanto lingüística como cultural que identifique a toda la población, apoyado en un nacionalismo mal entendido, que conduce a problemas como coacción social y política, migración y problemas de identidad en los individuos", provocando discontinuidad cultural y psicológica en las personas. (Vallverdu, 1971:53)

La posición opuesta, que hasta cierto punto es extrema, es partidaria de considerar al bilingüismo como un fenómeno benéfico y hasta "providencial".

Y la posición que media esta situación, reconoce el bilingüismo, intentando reconsiderar las lenguas vernáculas más importantes en el mismo nivel que la lengua nacional, reconociendo el pluralismo cultural de la nación.

Lo anterior cobra gran importancia pues en el nivel educativo, en la educación formal, sobre todo en educación preescolar, el uso de la lengua materna es de suma importancia, pues no solo representa para los niños la expresión de su cultura sino una manera muy específica de entender la realidad, sobre todo por sus características generales de desarrollo y personalidad. "En esta edad el niño aprende más y mejor cuando se le instruye en su lengua materna y no cuando se le educa en una lengua diferente." (Vallverdu 1971:115).

En el aspecto educativo el niño indígena aprende a comunicarse de la manera más accesible a su nivel de bilingüismo, Al respecto, de acuerdo a disposiciones de la UNESCO, el niño preescolar debe ser instruido en su lengua materna, vinculando la educación escolar con la familiar, ya que de otra manera existirán conflictos de comunicación e identificación entre el profesor y sus alumnos y entre la escuela y la comunidad.

Esto último es notorio en las aulas del CEPI Cuauhtémoc en San Sebastián, pues existen conflictos de comunicación entre maestro-alumno ya que los maestros

utilizan solo el español para comunicarse y el niño no es instruido en su lengua materna, la indígena (náhuatl)., pasándose por alto el que-

- *“Al usar la lengua materna en la escuela se hace posible entre otras cosas, mantener mejores relaciones entre ésta y el hogar-. El niño al comprender lo que se le enseña, será capaz de comentarlo en su casa, y en el mejor de los casos aplicarlo. Los padres por su parte, entenderán los objetivos y fines de la educación y de esta manera será posible lograr una mayor y mejor colaboración entre la escuela y la comunidad.” (UNESCO 1954:51).*

De acuerdo con lo antes expuesto se puede decir que en San Sebastián no se observa una identificación entre la escuela y la comunidad, ya que la interacción verbal de los maestros con los padres y los niños siempre se da en español, nunca se utiliza su lengua vernácula, propiciando con ello actitudes de apatía y el que los padres de familia y los niños participen en las actividades escolares casi siempre, nada más cuando el equipo docente se los pide,

No cumpliéndose con ello la máxima de la importancia del uso de la lengua materna, (principalmente cuando la lengua sea marginada socialmente) en educación preescolar, que estriba en que “cuando el niño utiliza su lengua materna como medio de comunicación en el contexto de la escuela, tendrá una mayor capacidad para adquirir una segunda lengua posteriormente, ya que la introducción de otra lengua ajena por medio de la lengua materna garantizará que el niño domine dos lenguas”. (Cfr. UNESCO 1954:53).

Se puede ilustrar lo anteriormente planteado con el caso de Víctor, un niño de 5 años que aún cuando su lengua materna no es una lengua marginada, (pues es el español) o el de Jorge (que entiende bien el español) en su casa utilizan tanto el náhuatl como el español, pues en la relación de comunicación verbal con los docentes son mas entusiastas y participativa favoreciéndose con ello su proceso de aprendizaje, además de que en ocasiones se observabó que comprendían lo que decían sus compañeros en náhuatl, pues les contestaban en su lengua materna con cierta interacción.

2.3.2. PROBLEMAS DE DIGLOSIA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA.

En este apartado daré consideración de la diglosia y en la trascendencia que tiene este proceso en la vida escolar de el CEPI "Cuauhtémoc".

Este proceso se ha analizado mayormente desde el punto de vista de la sociolingüística, mas se tienen mínimas referencias al respecto desde una perspectiva educativa.

En general la doglosia se puede entender, como la condición lingüística de una comunidad en la que existe una desigualdad de dos lenguas, en función del prestigio social que se le da a cada una de estas. Se concibe como una situación lingüística conflictiva, entre los hablantes de dos lenguas en contacto, y también podría entendersele, desarrollado a partir de la sociolingüística Catalana, como un nivel de bilingüismo instrumental y utilitario. (Ninyoles, 1972).

No se le define como un fenómeno equivalente al proceso conocido como bilingüismo puesto que las dos lenguas no se alternan en su uso en el mismo nivel social para todas las funciones o relaciones sociales, y a la vez porque solo se presenta en contextos muy bien diferenciados.

El primero que escribió sobre este problema fue Charles Ferguson en 1959, tratando de explicar la relación entre una lengua y sus variantes con un contexto sociocultural bien determinado, pues su investigación se basó en estudios realizados en Arabia, detectando en la lengua dos variedades distintas; la culta que se utiliza en eventos de prestigio social (clases en la universidad, actividades literarias, etc.), y la variedad baja, empleada en situaciones mas familiares.

Ferguson, en 1959, dijo que en estos contextos cada una de las variedades tiene que cumplir una función social determinada. La diglosia se presenta como consecuencia de la interacción de una lengua estándar y una regional, la primera con el más alto prestigio social, misma que es impuesta por las clases altas, de posición económica elevada, que integran el gobierno y/o los grupos dominantes privilegiados. Los elementos que determinan el fenómeno de la diglosia -en dichos contextos- son las funciones especializadas de las variedades lingüísticas, el prestigio, la herencia literaria, la adquisición como lengua materna o en escuelas de educación formal, la estandarización con normas establecidas que puede persistir por siglos, la estructura gramatical y los términos de uso cotidiano.

Así mismo en la opinión de Ferguson se puede decir que la diglosia es estable cuando no es considerado como problema por los miembros de una sociedad pues existe un incremento de población alfabeta, y una buena comunicación entre los diferentes sectores de la comunidad, teniendo como consecuencia la unificación nacional y el deseo de estandarización y unificación lingüística social.

Por su parte Joshua Fishman, en 1967 escribió un artículo sobre bilingüismo y diglosia, en el que modificó el término de diglosia, En él acuñó el término como un fenómeno sociolingüística. Para él este será el uso de dos lenguas de manera complementaria y para ello expuso cuatro posibles relaciones entre bilingüismo y diglosia.

- 1) *Diglosia y bilingüismo* : Se da en una comunidad donde se hablan dos lenguas pero se emplea una u otra dependiendo la función social que se asigna.
- 2) *Diglosia sin bilingüismo* : Se presenta en comunidades atrasadas y cerradas, las cuales tienen un repertorio lingüístico muy escaso y discontinuo, y por lo mismo predomina la lengua dominante.
- 3) *Bilingüismo sin diglosia* : Es característico en situaciones de cambio rápido en la cultura pues la lengua dominante tiende a reemplazar la lengua vernácula.
- 4) *Ni diglosia ni bilingüismo* : Cuando una comunidad es monolingüe, con una lengua estándar.

En San Sebastián predomina la relación de bilingüismo y diglosia ya que está bien diferenciado donde se habla español y donde se utiliza el náhuatl. Al respecto los padres expresan: - **En la casa mi hijo habla bien el mexicano...entonces que en la escuela les enseñen el español para que luego no tenga problemas en la Ciudad-** expresándose como un fenómeno social.

Es decir, que aquí se cumple la afirmación de que en las comunidades indígenas donde casi siempre han convivido dos lenguas, largos siglos de marginación han provocado el restringido uso doméstico de sus lenguas al ámbito de la comunidad con un nulo desarrollo de éstas en la enseñanza escolarizada, y por lo mismo el bilingüismo entre la población indígena se ha dado en situaciones negativas y desfavorables.

Al respecto se obtuvieron datos sobre los antecedentes de este proceso en San Sebastián, una maestra que realizó trabajo extraescolar en la comunidad en 1978, me comentó en una ocasión que ella trabajó en éste lugar, promoviendo la alfabetización directa de niños y jóvenes, y que siempre utilizaba el español como medio de instrucción, práctica a todas luces desfavorable para el desarrollo del bilingüismo funcional y coordinado.

Lo que en términos de Vallverdu equivale a que en esta comunidad la relación sociolingüística global entre la lengua indígena y el español se puede entonces caracterizar por el concepto de diglosia sustitutiva (con bilingüismo parcial), en nuestro país pues, es una relación conflictiva, asimétrica y no estable entre una lengua dominante y una dominada (Cfr. Vallverdu, 1973).

Es decir, que en ella se que constituye un conflicto lingüístico creado por la creciente expansión del español, provocando el desplazamiento de la lengua autóctona, aunado a los elementos de resistencia cultural y lingüística del grupo indígena, y que se expresa en la preservación del sistema tradicional de comunicación y organización interna del pueblo, en relación a sus actividades culturales tradicionales, como respuesta a la tendencia de dependencia y sujeción.

Sin embargo se comprende mejor en el aspecto de su valor funcional, ya que cada vez es mayor la utilización de la lengua oficial en situaciones comunicativas que van sustituyendo las lenguas indígenas. Y como se establece en el documento de Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena "De esta manera se ha obstaculizado el desarrollo de las lenguas indias dificultando tanto la integración sociocultural de las étnias como el desarrollo personal y social de los individuos que las componen, en la medida que se ven obligados no solo a aprender la lengua castellana, sino a desaprender y minusvalorar la capacidad expresiva e intelectual de su lengua y junto con ella, los sistemas culturales en que adquieren sentido" (Fundamentos, 1990:31)

Ahora bien, desde el punto de vista educativo se puede decir que "la escuela se constituye como una de las instancias portadoras del idioma nacional y su responsabilidad como tal, queda perfectamente asignada y reconocida...Las instituciones escolares representan en este contexto, una de las formas materializadas que reproducen las características sociales del contacto lingüístico en términos de diglosia..." , "... Mientras que en la comunidad , en los espacios de la vida cotidiana familiar y comunal la interacción verbal es casi siempre a través de la lengua indígena.", "Por esta razón cada lengua inmersa en el conflicto diglósico se desenvuelve dentro de límites diferentes".(Cfr. Fundamentos...1990:37).

Se puede ilustrar lo anterior con el registro de una entrevista realizada en la comunidad de San Sebastián a los maestros de la Escuela Primaria Rural Federal Emilio Arranza que no es del Subsistema de Educación Indígena. Durante esta uno de ellos expresó después de hacer algunas reflexiones acerca del trabajo docente y la relación con los niños en los términos siguiente:

- La dificultad con que se encuentra aquí el maestro, es que el maestro no entiende al alumno y el alumno no entiende al maestro, no fue castellanizado totalmente en el Jardín de Niños y como no fue castellanizado no conoce lo esencial del español, entonces al no conocer eso al niño se le dificulta demasiado entender cuando se le dice, por ejemplo, la frase: el perro... -, -...hablamos con los papás y luego, luego lo detecto que ese es el problema; a este niño le hablan en mexicano allá en su casa; o sea yo sin saber quienes son sus padres y conociendo ya el medio de ese lugar donde hablan el dialecto, ya mandé traer a la mamá y le pregunté ¿usted la habla en

mexicano a su hijo? y dice, -si- ¿el papá como le habla? - a veces en español, a veces en mexicano-. Le dije nos va a ayudar van a tratar de hablarle en español, enseñarle todo lo que hay en la casa, lo que hay afuera “pero en español” ya no en mexicano, ya se lo sabe en mexicano ahora en español para que aquí entienda a su maestro y parece que sí funciona-.

En el mismo documento de Fundamentos para la modernización de la Educación Indígena, se hace hincapié en esta situación lingüística conflictiva de las comunidades indígenas, como una de las problemáticas que inciden en el trabajo educativo que se pretende llevar a cabo en las escuelas que imparten “educación bilingüe”, pues se menciona que los niños indígenas cuando ingresan a educación preescolar no hablan castellano, y que su exposición a esta los reduce a la adquisición de una segunda lengua, convirtiéndose por ello en una problemática social y educativa. Como respuesta a ello se reconoce que es con esta situación escolar que los alumnos deben estar fuera de todo conflicto en su adquisición de las dos lenguas en la institución, para lograr un bilingüismo coordinado, manejando por igual los aspectos expresivos y reflexivos de cada lengua. (Cfr.Fundamentos 1990:43).

*Por lo que toca a los Fundamentos Jurídicos de este tipo y modalidad, en el nivel educativo, la Ley Federal de Educación expresa en su Artículo 5o que se debe “alcanzar el desarrollo armónico de la personalidad para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas...mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas”. (Fracciones I y III); pero mas adelante se marca en este mismos texto que las instituciones educativas tienen ciertas obligaciones, entre ellas “verificar, con la participación de los Servicios Coordinados de Educación Pública, que se cumplan las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje aprobados para la **castellanización**, educación preescolar y la educación primaria **bilingüe-bicultural**. (Fundamentos 1990:54).*

Hecha esta comparación se puede detectar que ni las propias instituciones educativas (SEP-DGEI) tienen plena conciencia de lo que significa una educación bilingüe indígena, pues regularmente en las políticas educativas instrumentadas para este medio se enuncia el bilingüismo coordinado, sin embargo, se realiza la castellanización.

Política que justifica el trabajo escolar de los Centros de Educación Indígena, donde se propicia como ya se mencionó anteriormente el bilingüismo utilitario (sustitutivo o reemplazante) o la castellanización contribuyendo a conflictos diglósicos escolares y sociales comunitarios.

2.3.3. PLANES DE ESTUDIO Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA.

En el actual Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena se enuncia como objetivo general el "...favorecer la formación integral del niño, en esa edad, para lo cual se propicia la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo escolarizado, a fin de que responda a las características y necesidades de la realidad social y cultural en la que se desarrolla." (DGEI, 1990), dándole mas importancia en este objetivo a los principios sociológicos educativos que a otros aspectos, considerando que es muy relevante el papel que juega la comunidad en la educación del niño.

Dentro de los fundamentos se marca además que el proceso de aprendizaje debe ser acorde al proceso físico, intelectual, social y lingüístico del preescolar, considerando a este último como uno de los mas importantes, ya que se considera que a través de este, todo individuo tiene los primeros vínculos con la familia y la sociedad a la que pertenece y con la cultura que lo va a identificar como miembro de un grupo social.

En San Sebastián este principio educativo no se da ya que un gran número de niños, en casa utilizan el náhuatl como lengua de comunicación y en la escuela con los maestros ésta es desplazada en la relación verbal por el uso del español.

En los fundamentos se refiere además que se considera también que el desarrollo del lenguaje se continúa en la escuela, ya que toda transmisión de conocimientos por lo regular, se realiza por este medio, siendo por ello la comunicación oral de vital importancia; se implícita que si no se enseñan los contenidos en la lengua que el niño maneja el aprendizaje no siempre se dará de la manera mas óptima.

En este texto se encuentra también una afirmación bastante importante para el enriquecimiento de este trabajo, ubicado en los fundamentos lingüísticos de la educación preescolar indígena, pues se señala que las características de bilingüismo en el que se presenta el nivel preescolar, y su relación con la adquisición de otra lengua que "...la enseñanza de la segunda lengua desde el preescolar frenaría el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y, en el caso de la relación lengua dominante- lengua dominada se corre el riesgo de crear un paulatino empobrecimiento de la lengua materna e iniciar la generación de conflictos entre padres e hijos, en la medida en que estos últimos van adquiriendo un sentido distinto de identidad, al no haber consolidado su pertenencia al propio grupo étnico, durante los primeros años de su instrucción escolar..." (Plan. DGEI, 1990: 12).

Un ejemplo tangible de lo que se expresa en el párrafo anterior, esta en las observaciones que hice en mi investigación donde pude detectar que en el CEPI

“Cuauhtémoc” de San Sebastián en el que se privilegia el español y que en sus hogares, (si bien se les han enseñado tanto el náhuatl como el español), los padres y niños no quieren utilizar la lengua indígena para comunicarse con sus familias, pues de acuerdo a su experiencia en la escuela, el náhuatl “no sirve”. (el caso de Jorge). Haciendo con ello que se de el proceso de desplazamiento de la lengua vernacula.

Cuando se le transmiten conocimientos al educando en una lengua que no domina sucede por lo regular que lo que llega a aprender es mecánico y de memoria pues una palabra poco conocida o desconocida para él no tendrá significado alguno.

En este aspecto, cabe mencionar que en en la vida escolar cotidiana en el CEPI de San Sebastián el proceso de enseñanza del maestro se da en español y que si bien en la casa el niño se comunica con su lengua materna que es el náhuatl, se frena el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas, lingüísticas y sociales; un caso concreto de ello se dejo ver en el de Cristóbal, un niño en cuya casa sólo se maneja el náhuatl como lengua de comunicación y en la escuela se ocupa el español. En este caso se observó que nunca participó activamente, sino al contrario, su actitud era pasiva e introvertida, denotando deficiencias en su aprendizaje. Al finalizar el año escolar no lo promovió la maestra para la primaria - porque aún no estaba preparado- aun cuando ya había cumplido la edad establecida para ingresar a ella (6 años).

Cabe mencionar también que en dichos documentos se hace hincapié en que el proceso de enseñanza y aprendizaje debe llevarse a cabo en la lengua materna del niño para lograr el proceso de desarrollo tan anhelado y que si se parte de la lengua materna se propiciarán aprendizajes significativos.

De igual modo se destaca que los contenidos educativos del Programa de Educación Preescolar Indígena han de ser relativos a temas afines y apegados a la vida cotidiana de las comunidades indígenas, pues de no hacerlo, es decir, si se tratan aspectos no conocidos por los niños será difícil que asimilen los conocimientos que se les quieran transmitir.

Por lo demás en las Líneas Curriculares del Programa se presentan contenidos relativos a nueve aspectos perfectamente definidos, que contemplan problemas específicos que aquejan al país, tales son:

- 1. Ejercicios de la vida democrática.*
- 2. Colaborar en el desarrollo de la vida económica de la comunidad.*
- 3. Promoción y disfrute de la recreación*
- 4. Preservación y Mejoramiento de la salud.*
- 5. Conservación del equilibrio ecológico.*
- 6. Promoción y aprovechamiento de la ciencia, el arte y la tecnología.*

7. *Preservación, rescate y enriquecimiento de valores, tradiciones y costumbres.*
8. *Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural de nuestro país.*
9. *La tierra: Tenencia, aprovechamiento, conservación y cuidado.*

Cada uno de estos se dice debe desglosarse en subtítulos o subtemas apegados a la problemática específica de cada comunidad, más en el mismo programa se enumeran posibles causas e intereses nacidos de las comunidades que se deben de tratar en las escuelas, siempre tomando en cuenta la posibilidad de poder enriquecerlos o cambiarlos de acuerdo a las circunstancias y teniéndose como fin último favorecer la preservación de recursos materiales, humanos, naturales y culturales de la región.

Por lo demás en el Programa se menciona en repetidas ocasiones que el niño aprenderá a resolver problemas y analizar y valorar las diversas formas de expresión dadas en su comunidad.

Mientras que los Contenidos programáticos se hace uso de las Unidades del programa y en estas se dan las situaciones didácticas, entendidas como las acciones concretas que son llevadas a cabo en la práctica. En el tema 8 del programa, Consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural de nuestro país, por ejemplo se contempla la importancia que tiene el hacer conciencia de que existen grupos étnicos minoritarios que mantienen sus costumbres y lenguas, y que es necesario reconocer que se pueden aportar elementos de estas culturas a la cultura nacional, pero para que esto se llegue a dar, se requiere, primero de propiciarse la convivencia equilibrada de ambas, compartiendo valores, conceptos y costumbres igualitariamente.

Mas también se señala que para que todos estos temas se puedan abordar es necesario que realmente estén acordes con la realidad de cada comunidad y para esto es necesario el trabajo de investigación, o bien que el maestro conozca características naturales y culturales de su lugar de trabajo, información relacionada con estas características que quedarán plasmada en el Registro de Acontecimientos y problemas de la comunidad y en el Proyecto anual, dejándose entre ver que con este material se logrará vincular a la escuela con la comunidad, ya que en aquel el docente anotará lo que piensa y siente la gente de la comunidad; por último se señala que procediendo de la manera normativa podrá llegarse a enriquecer el trabajo con las aportaciones de la misma comunidad, con el trabajo de los maestros que son compañeros de trabajo y con los intereses manifiestos de los niños.

Con ello asume que si se da una verdadera actitud de observación se detectarán problemas o acontecimientos de la vida de la comunidad, tales como "...la mala nutrición, el uso inadecuado del tiempo libre, un terreno baldío donde se tira la basura, el empobrecimiento del terreno por el uso inadecuado de agroquímicas, pérdida de tradiciones y del idioma materno, desintegración familiar,

etc...celebración de fiestas tradicionales, eventos cívicos nacionales o comunitarios de gran importancia, la feria del pueblo, una exposición en el pueblo o en la casa de la cultura, la época de siembra o cosecha, las elecciones, etc.” (Plan, DGEI, 1990: 33).

En una conversación realizada con los directores de la escuela Primaria y de Preescolar que trabajan en San Sebastián el día 17 de febrero de 1994, me expresaron que la problemática comunitaria en San Sebastián es extensa pues ellos han detectado problemas de, intimidación por parte del Presidente de la Junta Auxiliar, apatía de los padres, problemas de alcoholismo, problemas de altos índices de natalidad (de 12 a 15 hijos por familia), asinamiento (por lo regular las familias tienen un cuarto para toda la familia), ausencia de una educación continua después de la Escuela Primaria (solo 4 estudiaban bachillerato en la Ciudad) además de la impuntualidad y la inasistencia en las escuelas, entre otros.

En la planeación del trabajo docente se pide se realicen documentos que faciliten su trabajo como son el proyecto anual y el registro de acontecimientos este deberá contemplar lo que sucede en la comunidad durante los doce meses del año y la investigación será en los primeros días del año escolar, pero se podrá anotar en el transcurso del curso algún otro elemento si se llega a detectar en la marcha. (ver anexo No. 1).

Para elaborar el Proyecto Anual se utilizará el registro de acontecimientos y problemas de la comunidad del año, para anotar acciones pedagógicas posibles a realizar en la escuela, y participando directamente de los sucesos comunitarios se podrá enriquecer con observaciones, aportaciones, proponiendo diversas acciones para interactuar con la comunidad. (ver anexo No. 2).

Las Unidades del programa contemplan ocho apartados acordes a las necesidades e intereses de los niños y se componen de títulos y finalidades expresados en un conjunto de situaciones didácticas, extraídos de las líneas curriculares y de los problemas sociales, pero contextualizados y enriquecidos por el maestro y los alumnos.

Las sugerencias metodológicas son “ideas y recomendaciones de carácter general que pueden ser utilizadas por el maestro al desarrollar las situaciones didácticas de la unidad” (Plan, DGEI, 1990: 38).

Las unidades como las situaciones didácticas de este son flexibles y acordes a la forma de trabajo determinada por el maestro durante el año escolar, procurándose siempre llevar continuidad en el trabajo de acuerdo a lo que sucede en la comunidad.

En este trabajo el maestro tiene el deber de participar organizada y entusiastamente en su labor pues de otro modo las actividades diarias no tendrán el impacto previsto hacia los niños, a la par que estimular y motivar a los niños para que expresen sus ideas, y sus intereses por medio de las actividades que pidan.

En el Programa cada una de las unidades incluye su finalidad, objetivo específico, contenido, situaciones didácticas y sugerencias metodológicas, enunciándolas son:

*Etapas de ambientación.
Los juegos que jugamos.
Nuestras familias.
Nuestras tradiciones y costumbres.
El trabajo y el arte.
La naturaleza.
Nuestra salud.
Los niños de México.*

La propuesta es entonces que las actividades planeadas diariamente sean desglosadas del trabajo de investigación de campo realizado por el docente, pues conforme el Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena, la investigación participativa por parte del maestro es un método para recopilar toda la problemática de la comunidad, y los resultados de la investigación determinarán cuando, cómo y con qué se podrán tratar cada una de las unidades.

El Plan de Estudios se ejemplifica la manera como se pueden derivar algunas actividades de las unidades marcadas. Un ejemplo de ello esta en la unidad de "Nuestra familia", menciona que teniendo como situación didáctica: "Pidamos a nuestro abuelo nos enseñe cosas que él sepa hacer". En esta se describen cada una de las actividades que se podrían hacer en los días de la semana; primero, una visita a la casa de un familiar, otro día recolectar materiales para trabajar, luego la visita de una persona de la comunidad a la escuela y finalmente la elaboración de diversos objetos afines con el tema.

Otro principio de este programa es el uso del espacio en el aula, tan importante como el trabajo fuera de la escuela, ya que se tienen todas las posibilidades de desplazarse en la comunidad y para que los niños elijan donde está la información que desean con la ayuda del docente. Con esta metodología -se dice- las experiencias vividas por el educando serán mas significativas que si solamente se llegara a utilizar el pizarrón, lápiz y papel.

Durante los seis meses de trabajo etnográfico en el CEPI Cuauhtémoc, sólomente en una ocasión registre el desplazamiento de los niños fuera de las aulas, (marzo de 1994), cuando todos los grupos fueron a volar papalotes a un área abierta; lo que equivale a decir que son comunes los registros realizados en donde se trabajaba en espacios de la escuela. Con esto se entiende que las maestras no consideran muy importante la anterior sugerencia didáctica.

También el Manual del maestro de educación preescolar ejemplifica de una manera muy entendible cómo se pueden elaborar cada una de los documentos que se han mencionado con anterioridad, y con determinadas preguntas escritas se clarifican posibles formas de manejar los temas del programa.

En este mismo Manual se tiene un apartado titulado "Diálogo y acercamiento" contemplado como una plática entre educando-educador, para intercambiar información y analizar el tema que se tratará en cada una de las unidades o acontecimientos que se pretenden desarrollar en el trabajo en el aula. "El diálogo posibilita la aproximación y acercamiento al conocimiento, sentido común y experiencia comunitaria de los niños". A través de éste las experiencias expresadas por cada niño, enriquecerán el tratamiento del tema visto por todo el grupo. (Manual del Maestro, 1990, 35)

También se menciona el diálogo con la comunidad, propiciando la interacción y retroalimentación de maestro-alumno-comunidad. En este periodo se puede recopilar información a través de los ancianitos o recolectando mitos, cuentos, leyendas y normas. Los conocimientos matemáticos, artísticos, tecnológicos expresados a través de la lengua, por ejemplo, son elementos culturales muy importantes y se pueden retomar o rescatar en el aula con los niños. Lo mismo son los conocimientos de pesca, pastoreo, reciprocidad en el trabajo, pensamiento comunitario y solidario prevalecientes en las comunidades indígenas aspectos que pueden ser revalorados por medio del trabajo cotidiano con los preescolares

2.3.4. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR.

La característica más importante de la institución educativa preescolar en general es que ha de trabajar por y para el niño basándose en sus necesidades, tendencias, intereses, características de pensamiento y personalidad; así como en sus características biológicas, económicas y sociales, entendiendo por estas últimas las verdaderas condiciones en que transcurre normalmente la vida del infante.

A la vez se han de propiciar actividades en donde el educando y el educador interactúen, procurando que el niño no sólo sea receptor pasivo de aprendizaje,

pues solo si el niño interviene en su propia educación se cumplirá realmente el objetivo del Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI).

El CEPI debe además ser para el preescolar como su casa, es decir, un espacio y contexto en el que él no debe sentirse cohibido o enjaulado, sino uno en el que debe sentir la necesidad de quedarse para aprender y trabajar con gusto y alegría.

Dentro de mi investigación de campo hubo mamás que me hicieron la invitación para ir a sus casas, oportunidad que aproveche para observar que en San Sebastián hay algunos niños que no se desenvuelven de la misma manera en su casa que en la escuela, ya que su actitud en casa donde hablan el náhuatl y donde platican con los integrantes de su familia era extrovertida, juguetona, y en cambio en la escuela, donde se privilegia el español, los mismos niños se observan introvertidos y pasivos.

Por todo ello es necesario conocer al niño preescolar el cuál se considera entre los 4 a 6 años de edad, para poder entrelazar el trabajo docente, la escuela, el aula, la comunidad, contenidos, recursos didácticos, etc. y poder manejarlo como un todo en la enseñanza. Al respecto primero que nada se debe entender que el niño es un ser biopsicosocial, con una herencia genética, sociohistóricocultural y que pertenece a un grupo social determinado con elementos y características definidas (valores, costumbres, tradiciones, reglas, etc.). A ello se debe que al comparar niños de diferentes grupos étnicos encontraremos diferencias en su forma de ser y de pensar.

A continuación hago referencia a las principales características del preescolar, según las teorías pedagógicas de Piaget, Decroly y Gessell acerca del desarrollo del niño en esta edad y seguidamente pasaré a describirlas en una forma más amplia;

(Estas características se observan en todos los niños preescolares, mas desarrolladas o menos desarrolladas de acuerdo al contexto donde crecen).

El niño preescolar tiene:

Intereses: *Una actitud característica por el enfoque de atención sobre objetos, personas o hechos. Es producido por una necesidad y se encuentra directamente ligado a ella.*

a) **Sensoperceptivos:** *Son los primeros en aparecer, desarrollando sus sentidos, estableciendo contacto con objetos que le rodean, gusta de ver, chupar y palpar.*

b) *Glósicos*: Se refiere al interés por ir aprendiendo palabras (adquisición del lenguaje). Antes de que el niño sepa hablar, es capaz de hacer saber a los adultos que conviven con él, qué es lo que necesita, valiéndose de movimientos expresivos, como pueden ser gestos, muecas, señas, etc., que representan una forma primitiva del lenguaje, en esta edad la actividad verbal es fundamental en el desarrollo del área de conocimiento así como las consecuencias en la conformación del pensamiento y en las actividades escolares

Al respecto el lenguaje tiene dos fases y estas son:

La comprensión, en donde el niño asimila un gran número de palabras y es capaz de comprender más de lo que expresa, aunque no repita las palabras que escucha.

La expresión, se manifiesta el efecto contrario, en el cuál repite un sin fin de palabras, muchas veces sin saber su significado.

En mi trabajo de investigación, no pude observar el desarrollo del lenguaje de los niños con precisión ya que se dio que a algunos niños no les conocí su voz porque nunca intercambiaron palabras en la escuela, ni siquiera en náhuatl.

En la segunda infancia, cuando el niño tiene de 4 a 6 años presenta, los intereses antes mencionados además de los:

c) *Lúdicos*: El interés manifiesto por los niños para realizar sus actividades a través del juego. Con éste experimenta la sensación de libertad que no podrá sentir en otras actividades, es muy importante el juego en su desarrollo.

Durante mis observaciones en las aulas del CEPI Cuauhtémoc me pude percatar que los docentes casi no le daban importancia al interés marcado de los niños por jugar en esta edad, ya que en los registros realizados no se anota la utilización del juego en los contenidos de los planes de trabajo, ni durante las actividades en el salón de clase, ni en el recreo, solo en la actividad de educación física.

d) *Concretos*: En la edad preescolar el niño posee todos sus mecanismos perceptivos y motores que necesita para su actividad, por lo que su atención e interés se centra en formas concretas de todo lo que le rodea.

e) *Próximos*: Se refiere a lo inmediato, al aquí y ahora de las situaciones, No comprende el futuro, por eso busca satisfacer sus intereses en el momento en que estos se presentan.

f) *Motrices*: A través del movimiento de su cuerpo desarrolla su motricidad gruesa y fina. Necesita constantemente moverse, descubrir su espacio, su capacidad de movimiento que a su vez lo lleva al aprendizaje.

En seguida se mencionan las **tendencias** específicas de esta edad, entendiendo por tendencia a las cualidades de un organismo que suministra la base para la persistencia de un tipo de conducta, a pesar de la variedad de condiciones estimulantes. Son hereditarias y universales en la especie humana y no se modifican genéticamente. Las tendencias son innatas, lo que cambia es el modo específico de conducta, dominándose como tendencia adquirida. (Cfr. Diccionario de las Ciencias de la Educación).

Las mas relevantes en la edad preescolar son:

a) **Coleccionismo:** Tendencia a juntar objetos de diversos tipos, el niño reúne los objetos que le parecen bonitos y atractivos, a la vez de interesantes e importantes. Por medio de esta tendencia el niño va observando diferencias que existen entre personas, animales o cosas.

El coleccionismo tiene tres etapas;

Coleccionismo desorganizado, en la cuál recoge todo lo que le parece bonito y atractivo sin discriminar nada.

Coleccionismo organizado, en esta etapa de su vida, el niño ya tiende a preferir cierto tipo de objetos afines a sus intereses más próximos.

Por último está el coleccionismo clasificador, donde se da la colección de elementos diversos, divididos por la identificación de características y valores entre sí.

b) **Curiosidad:** Tendencia a buscar información de algo que se conoce superficialmente y se desea conocer. Es la etapa en que el niño busca el porqué y el cómo de las cosas y los sucesos que le llaman la atención de su entorno. Se conoce esta tendencia cuando el niño intenta aprender a través de sus sensorsepciones, por ejemplo, chupando las cosas. Posteriormente, en su expresión oral se caracteriza por las constantes preguntas ¿por qué? y ¿cómo?.

Como ejemplo de lo anterior en el CEPI, Florencia, Federico y María entre otros niños de vez en cuando se dirigían a mí y preguntaban ¿qué haces? ¿para qué?, etc.

c) **Gregarismo:** Puede definirse como la tendencia a la agrupación, a preferir su propia especie y vivir en grupo, afirmando su personalidad sometándose a las reglas sociales.

d) **Imitación:** Es el hacer o decir lo que le hacen o dicen otras personas. De los 2 a los 7 años la imitación es espontánea e inocente y no es sino hasta los 7 u 8

cuando se hace reflexiva. El niño imita para ser aceptado en su medio, y en el de los adultos, para autoafirmarse o bien por seguridad, por lo tanto la imitación en el niño no es selectiva. A través de esta se enriquecen sus experiencias

e) Lucha: Es una característica impulsora del individuo para flanquear los obstáculos que se le presentan. La lucha se deriva de la propia conservación, y es considerada como un impulso enérgico vital. Esta tendencia tiene dos manifestaciones que son;

La agresión cuyo principal objetivo en esta edad es el de demostrar cierto poderío ante sus compañeros de la misma edad.

La defensa por la necesidad de conservación o supervivencia, la cual si se encauza bien en esta edad por medio de estímulos positivos, se logrará que el niño salga adelante a través de esfuerzo, dedicación y perseverancia en diversas situaciones, en toda la vida.

f) Observación: Es el examen atento de una cosa o evento. El ocupar la atención y el interés hacia una cosa o situación que se va a examinar por medio de la vista. En el niño el grado de observación hacia un objeto, dependerá en gran medida del estímulo que reciba.

Además en el niño preescolar se presentan **necesidades** muy específicas que es importante tomar en cuenta para el mejor desarrollo de su personalidad

Se entiende por necesidad a la manifestación producida por el individuo después de una ruptura entre él y el medio ambiente. Cuando se da una ruptura se considera que hay desequilibrio, por eso se debe buscar o propiciar nuevamente la armonía.

Existen dos tipos de necesidades las vitales y las sociales. Entre las primeras se encuentra el hambre, la sed, el sueño, la temperatura, la higiene, etc., ya que el pequeño requiere que lo alimenten, lo asean, necesita recuperar energías a través del descanso y el sueño, además de otras.

Las necesidades de tipo social también se deben cubrir, siendo estas:

a) Afecto: Como todo ser humano requiere de amor, cariño y comprensión por parte de las personas que lo rodean. Pudiendo expresarlo a través de muestras de amistad y de atención. El desarrollo emocional se inicia cuando el niño demanda atención, siendo la etapa primaria de la socialización

b) Seguridad: Va íntimamente ligada con la necesidad de afecto, ya que el niño se siente querido con las muestras de protección y apoyo.

c) Rango: El niño requiere de la sensación de que es alguien importante dentro del grupo social en el que se desenvuelve y que ocupa un lugar especial en la familia, en la escuela y en la comunidad donde vive.

La **característica de personalidad** en el niño preescolar que es muy notable sin duda alguna, es el egocentrismo. Esta característica predomina en su personalidad pues no distingue entre su "yo" y el resto del mundo, entre lo subjetivo y lo objetivo; amén de que no puede salirse de su punto de vista y ponerse en el de su interlocutor. Esta conducta es espontánea e inconsciente puesto que el niño no ha adquirido claramente consciencia de sí mismo. Deriva de la incapacidad del niño para colocarse en el lugar de los demás y salir de sus propios puntos de vista.

Por último hago mención de **las características de pensamiento** del niño preescolar según la teoría psicogenética. En su pensamiento está; el animismo, antropomorfismo, artificialismo, realismo, sincretismo y yuxtaposición:

Pensamiento prelógico: Que no comprende como se forman las clases, ni aprecia relación entre sí, o cómo se establece relación entre causa-efecto.

De las características de este pensamiento se derivan las siguientes formas de pensamiento:

El animismo, conocido porque el niño le atribuye a los objetos características análogas a las que experimenta inmediatamente en sí mismo, es decir, voluntad, apetito, deseo, entre otros. Esto es precisamente porque aún no comprende su "yo" con respecto al mundo que le rodea, por lo que considera vivos o conscientes a los objetos inertes.

El antropomorfismo, se presenta cada vez que un niño preescolar asigna características humanas a objetos y animales. Por ejemplo, el enrollar un suéter y pensar que es un bebé.

El artificialismo, donde el niño le atribuye a las cosas características de fabricación hechas por el mismo hombre. Por ejemplo, el pensar que la lluvia es efecto de la obra de alguna persona. Los efectos naturales no los considera ajenos a éste.

También se puede identificar en él el realismo, tendencia del pensamiento infantil a atribuir existencia sustancial a sus pensamientos; convierte sus ideas y pensamientos en cosas, pues no discrimina con claridad los hechos psicológicos de los físicos, tendiendo a materializar su pensamiento; según Piaget, confunde lo físico con lo psíquico pues en sus juegos es incapaz de distinguir elementos objetivos de lo que sería producto de la fantasía.

El sincretismo dado que interpreta la realidad global por un aspecto parcial, sin un análisis de la relación que lo ligan al conjunto, por ejemplo, viendo un pastel piensa y lo relaciona con una fiesta. Es importante mencionar que su pensamiento y sus acciones también son sincréticas.

La yuxtaposición, es la forma del pensamiento que se origina mediante la concentración de las partes dentro de un todo . No tanto detalles precisos en un todo. Estas dos últimas características de pensamiento surgen debido a que el niño no puede sintetizar simultáneamente las partes y el todo en un grupo relacionado.

*Por último considero necesario mencionar que de acuerdo a la teoría del desarrollo del niño, según Decroly, se presenta "en esta etapa del niño" **limitaciones de pensamiento** que le impiden llegar a una operación lógico matemática, siendo éstas las siguientes:*

a) Inclusión en clase: Es la incapacidad que presenta el niño al no relacionar las partes de un todo en forma simultánea; la parte un todo, el todo una parte, un ejemplo, salón su todo; parte de la escuela.

b) Clasificación: Incapacidad para organizar elementos en forma ordenada, atendiendo a una o mas características. También conocida como seriación, pues no puede hacer una escala ordinaria.

c) Términos de relación: El niño no puede nombrar términos o cualidades absolutas, (ubicándolas en un lugar respectivo), por ejemplo, más que-menos que, poco- mucho, mayor-menor, no se encuentra en su vocabulario.

d) Reversibilidad: Limitación para comprender que una cantidad no varía por haber cambiado de un recipiente más grande, a otro más pequeño. No puede regresar al punto de partida (por la forma que toma, según el objeto que lo contenga). También llamado conversión.

e) Representación mental: El niño es incapaz de representar mentalmente una serie o secuencia de acciones y poder repetirla oral o gráficamente.

En el desarrollo intelectual también se da la noción espacial, la temporal y la corporal, al igual que todo ser humano se orienta en tres planos; tiempo, cuerpo y espacio, favoreciendo su ubicación en el medio circundante, en el presente, pasado y futuro.

a) Noción corporal. Es a través del cuerpo como el niño adquiere conciencia de sí mismo, lo cual constituye un elemento fundamental para la formación de su personalidad.

En los dos primeros años de vida, el niño conoce su cuerpo a través de sensaciones visuales y quinestésicas, logrando hacer una distinción de su cuerpo. A los cuatro años de edad empieza a darse cuenta de que está formado por dos mitades, izquierda y derecha, pero los estímulos motores y quinestésicos predominan sobre los visuales. Y a los cinco años logra la representación y conocimiento de su cuerpo, así como la conciencia de cada una de sus partes.

b) Noción temporal. Esta noción se estructura en base a la percepción del niño en sus primeras etapas, que se traduce en movimientos llegando a su conceptualización entre los 7 u 8 años.

En su vida cotidiana se va relacionando con la ubicación de tiempo, ya que cada una de las actividades que impone el grupo donde vive marca un tiempo de realización, de esta manera el niño va comprendiendo la relación de cada día con las actividades que en cada uno se llevan a cabo. progresa gracias a su propio ritmo de vida, a su ambiente familiar, escolar y social.

c) Noción espacial. Implica el conocimiento que se tiene de uno mismo como persona en relación con otros objetos o con otras personas; es la orientación del cuerpo en el espacio.

Para el niño el espacio se divide en dos, una centrada al yo y la otra centrada en las otras partes del mundo. En esta percepción se suponen tres dimensiones que son largo, ancho y profundidad y conforme se amplía este concepto el niño irá entendiendo lo que es izquierda, derecha, arriba, abajo, etc., reforzando el aprendizaje de los esquemas que el niño ya tenía.

En esta edad también se presenta el desarrollo de todas las capacidades afectivas-sociales, motrices, cognoscitivas y del lenguaje con especificidades importantes para su madurez y crecimiento posterior. En base a la teoría de Gessell se conocen los avances del desarrollo del niño en esta etapa, para los educadores de preescolar es importante que se tenga el conocimiento de este proceso de desarrollo para vincularlo con el proceso escolar de los niños. (ver anexo No. 3).

2.3.5. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR INDÍGENA.

Ahora bien, se tienen en las características del desarrollo que presentan los niños preescolares indígenas, especificaciones que sin llegar a generalizar, comparten determinados rasgos de forma de vida, características sociales y culturales, entre otros aspectos como que:

En la edad preescolar, principalmente en la 2a infancia (de 3 a 6 años) en las comunidades indígenas se amplía extraordinariamente la esfera de experiencias del niño y se afirman sus conocimientos y habilidades por el entorno tan rico que tienen. El niño juguetón, fantaseador que actuaba impulsado por su afectividad, se

convierte en el niño que "puede" participar en el aprendizaje en común con sus compañeros de la escuela.

La esfera de la vivencia social se extiende mas allá del estrecho marco familiar y comprende personas ajenas a este. El niño desarrolla vivas inclinaciones sociales. Puede pensar bajo la guía de los adultos, y puede permanecer en compañía de otros niños una parte del día.

El pensamiento del niño preescolar es acentuadamente global. La afición típica en este período por los cuentos y la inclinación a personificar a los animales y a los objetos inanimados, se ven favorecidos por las riquezas de la fantasía propia del pensamiento infantil.

Los conceptos del niño son todavía poco claros, están ligados a sus experiencias en un medio ambiente y con frecuencia discrepan del significado usual de un concepto cualquiera.

Los actos del preescolar, que al principio son todavía impulsivos y cambian rápidamente con los fines, se vuelven más estables al final de su etapa preescolar. Disminuye la tendencia a actuar con flojera y el interés que se le despierta por terminar las cosas lo capacita cada vez más para vencer aquellos períodos de la actividad diaria que no le proporcionan ningún agrado, cuando es necesario realizar tareas escogidas por él o que le han sido señaladas.

El niño se encuentra en la etapa de la formación del carácter, de la independencia progresiva y autonomía de su persona. Puede empezar a vestirse, bañarse, cuidar a los animales domésticos, cumplir peticiones, obedeciendo cuando los padres le exigen algo, pero también demuestra que puede tener cierta autoafirmación y voluntad con enojo y caprichos, cuando alguna situación no le agrada

Esta etapa en los niños, es regulada tanto por la familia como por los maestros de "su escuela" con acciones familiares y psicopedagógicas de convivencia en la escuela, ocasionando un nivel de desarrollo verbal, social, motor y cognoscitivo. Tiene como apoyo y referencia todo lo que le rodea en su espacio físico y social como objetos, personas, animales, naturaleza, en la casa, el trabajo asignado por la familia y por la misma comunidad en eventos ceremoniales.

Para esta etapa, "El niño ha asimilado por medio de la imitación, el lenguaje y la interpretación de los otros en la vida cotidiana, de acuerdo a la manera como se entiende la vida y el mundo en los grupos étnicos" (Cabrera, 1988:16).

En mis observaciones logré corroborar que en el CEPI el niño pierde el lugar que tenía en la familia y pasa a formar parte de un grupo de niños iguales a él, en edad, cultura, condición social y económica, desarrollando su proceso de

adaptación y socialización. Es el período en que se reafirma su carácter, temperamento y personalidad.

En ella se puede enriquecer su cúmulo de nociones, conceptos y símbolos si se favorece el desarrollo del conocimiento a través de elementos positivos en su proceso de aprendizaje (como sería el lenguaje); aprende hábitos, reglas y rutinas que corresponden a su ambiente social y a través de la utilización de la palabra puede llegar a representar situaciones lejanas o abstractas.

Entonces el lenguaje empieza a adelantarse a la acción razonando en un mayor nivel de abstracción con un pensamiento prelógico. Puede hacer oraciones con palabras verbalizadas

Así mismo en esta etapa está muy desarrollada su capacidad de imaginar, pues construye y representa objetos, lugares o fenómenos nunca vistos o vividos por él, favoreciendo sus emociones creadoras y capacidad de almacenar en su mente todo lo que ve, escucha y experimenta a través de la fantasía.

Por lo que toca al preescolar puede llegar a permanecer solo y en ocasiones compartir su juego con algunos familiares o compañeros de la escuela, favoreciendo la socialización, el desarrollo motriz, cognoscitivo y su capacidad de expresión e imaginación creadora.; así mismo aprende a aceptar normas o reglas sociales como un principio de vida colectiva, el juego es un medio perfecto para prepararse para su vida adulta en la comunidad pues con los juegos de la casita, el de vamos a sembrar o hechar tortillas asume roles que observa en casa, importante en sus juegos simbólicos donde imita a los adultos.

Las características antes mencionadas se pueden observar en cualquier niño preescolar, pero como se mencionó anteriormente van variando de acuerdo a determinados rasgos de formas de vida por lo mismo las experiencias que va teniendo el niño van matizando el desarrollo de éstas en su formación como individuo. A continuación se presentan aspectos mas estrechamente ligados con el medio social y cultural de los niños preescolares indígenas.

A los niños indígenas se les enseña el amor y respeto al trabajo comunitario a través de la participación y cooperación en las actividades comunales, como tiene deseos de integrarse con otros niños y quiere saber todo lo que le interesa ayuda en ritos y actividades religiosas y socioculturales, satisfaciendo de esta manera su curiosidad.

En las comunidades indígenas, como en el caso de San Sebastián los niños cuidan los animales del patrimonio familiar y desarrollan otras actividades: asean la iglesia, tocan las campanas de la iglesia, recolectan leña, entre otras; y las niñas ayudan a los quehaceres de la casa, ayudan a hechar tortillas, asean la

casa, llevan el nixtamal al molino, cuidan a los hermanitos, acarrean el agua y todos asisten a la escuela.

Así, "Desde que nace, la madre le habla en su idioma, a través de cuentos y leyendas que han sido transmitidos de generación a generación, se les inculca sencillamente la diversión o las normas de respeto hacia los adultos y hacia la naturaleza, estas narraciones también son utilizadas para educar a los niños".(Cabrerá, 1988, p 26.)

Por lo demás, su crecimiento se favorece con la enorme posibilidad de desarrollarse en lugares amplios, los padres los dejan en libertad de ir a espacios extensos, conviviendo con animales domésticos, plantas y la naturaleza en general.

Los niños preescolares de San Sebastián crecen en un ambiente de libertad en contacto con la naturaleza, ya que se desarrollan en espacios abiertos cargados de elementos naturales ricos, su crecimiento va en estrecha relación con animales silvestres y domésticos, ríos, arroyos, plantas, árboles silvestres y los que cultivan en casa, favoreciendo su desarrollo motriz grueso, pues trepa, gatea, corre, brinca, se arrastra, etc.

Su actitud es diferente en el ámbito de la escuela y en su ambiente familiar, ya que la mayoría de los niños son pasivos y callados en el aula, mientras que en sus hogares, su comunicación oral dada en su lengua indígena, es estrecha y cordial, juegan con todo objeto que encuentran al alcance, manifestando en todo momento su pensamiento simbólico, pudiendo ser una naranja una pelota, un palito ser un caballo, etc.

CAPITULO III
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA, CON RESPECTO AL
PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y LOS PROBLEMAS DE DIGLOSIA
EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA EN SAN
SEBASTIÁN, TEZIUTLÁN. PUEBLA.

3.1. CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO, ECONÓMICO Y EDUCATIVO DE LA
COMUNIDAD, SAN SEBASTIÁN TEZIUTLAN, PUEBLA.

El Estado de Puebla es uno de los treinta y dos que integran a la República Mexicana. Se encuentra en la zona Centro Sur, colinda con los Estados de Veracruz, Hidalgo, Tlaxcala, Estado de México, Morelos, Guerrero y Oaxaca; cuenta con una extensión de 33 919 Km². Uno de sus tantos municipios es Teziutlán, región que estuvo habitada desde la época prehispánica por comunidades aldeanas formadas por totonacos, otomíes y mazatecos, se dice que también se hayan vestigios de la cultura olmeca y mexicana, pues se han encontrado templos ceremoniales en San Juan Xiutetelco donde se dedicaba el culto a las deidades del sol y la luna. Antes de la llegada de los españoles se asentaron cuatro señoríos: Xiutetelco, Acateno, Chignautla y Mexcalcuatla. (Ver anexo No. 4).

Así fue como encontraron la división política los conquistadores españoles y no fue sino hasta que por órdenes del Rey Felipe II se sometió a los pobladores, en agosto de 1551, pasando a formar parte de la Nueva España. En aquel entonces se le conocía a la región como Teciuhyotepetzintlan.

Al siguiente año el 15 de marzo de 1552, el Virrey de la Nueva España Don Luis de Velasco dispone se funde el lugar, pero no es sino hasta 1620 que se le denomina Teciuhtlán, que es como se le conoce en la actualidad. Mas tuvo que pasar cerca de dos siglos cuando el 24 de febrero de 1847 recibe el título de Villa de Teziutlán por decreto del gobernador del Estado Don Domingo Ibarra. Posteriormente el General Miguel Cástulo Alatriste lo eleva a la categoría de Ciudad de Teziutlán de Mejía por decreto del 10 de agosto de 1861 y por su ubicación geográfica cercana al Puerto de Veracruz y a la Capital del Estado crece rápidamente en el aspecto poblacional y económico.

El municipio de Teziutlán se sitúa en la parte noreste del Estado de Puebla. Sus coordenadas geográficas son los paralelos 19°47'06" y 19°58'36" de latitud norte y los meridianos 97°18'54" y 97°23'18" de longitud occidental, cuenta con una superficie de 84.20 km², ubicándose en el lugar 134 con respecto a los demás municipios del Estado (ver anexo No. 5).

La mayor parte de su superficie se encuentra dentro de la región de la Sierra Norte, sólo el extremo norte pertenece al declive del Golfo, esta Sierra Norte o Sierra de Puebla esta constituida por sierras más o menos individuales,

mostrando como característica descensos constantes e irregulares complejos montañosos que alcanzan hasta 1800 m sobre el nivel del mar, pues la gran cantidad de cerros y montañas provocan que se encuentre entre los 800 y 2280 m sobre el nivel del mar.

Los bosques predominan en el territorio y aun cuando han sufrido una fuerte deforestación, se observa vegetación abundante. En cuanto a su hidrografía, se ubica en la vertiente septentrional del Estado de Puebla y sus principales ríos desembocan en el Golfo de México.

Los servicios públicos se concentran en la cabecera municipal, la Ciudad de Teziutlán, pues cuenta con agua potable, drenaje, alcantarillado, energía eléctrica, alumbrado público, mercado, cine, parques y jardines, carreteras federales, teléfonos públicos, telégrafos así como prensa local y estatal, Centros de Salud, Unidades Médicas y hospitales de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, Instituto Mexicano del Seguro Social, Instituto de Seguridad y Servicio Social para los trabajadores del Estado y la Cruz Roja Mexicana.

En cuanto a la infraestructura educativa se atienden los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria, bachillerato (CETIS Y CONALEP). Además cuenta con una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional y en las comunidades de la periferia funcionan escuelas de preescolar y primaria bilingües, escuelas albergue y un Centro de Integración Social (en la Ciudad).

En el sector comercial predominan farmacias, misceláneas, papelerías, establecimientos para preparación de alimentos y bebidas y comercios de artesanías; como es una Ciudad turística se dan servicios de hospedaje, discoteques, restaurantes bar, gasolineras, siendo estos los mas importantes.

Teziutlán es rico en oro, plata, cobre, plomo, zinc, fosforita, piedra caliza, arcilla y por lo mismo podría tener gran desarrollo en la minería, pero solamente se explota la caliza en la industria mejor conocida como Minera Autlán; pese a que en el área agroindustrial tiene grandes perspectivas.

Actualmente el Municipio de Teziutlán esta conformado por los poblados de San Juan Acateno, San Diego, San Juan Tezongo, Mexcalcuautla, Xaltipan, Atoluca y San Sebastián. Su población indígena es aproximadamente del 8.10% del total del municipio. En el territorio teziuteco se comunican las comunidades de los alrededores con caminos secundarios o terracerías para llegar a la cabecera municipal.

3.1.2. ORIGEN, CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DE SAN SEBASTIÁN.

El origen de esta comunidad se asocia con el poblado de Mexcalcuautla, al respecto se dice que en la época precortesiana, en el antiguo señorío se encontraba un rico manantial de oro, pues comentan que posteriormente al paso de Hernán Cortés por el lugar le obsequiaron una gallina con sus polluelos en oro macizo, luego durante la conquista española capitanes tlaxcaltecas aliados con los peninsulares Miguel y Martín de Rojas llegaron a la comunidad para preparar el arribo del General Don Diego Ramírez y Mendoza el cuál marco los límites de Mexcalcuautla, dándose el hecho el 22 de marzo de 1552, en ese momento San Sebastián no era un pueblo libre, pues lo fue hasta el 18 de julio de 1793, cuando al Real Juzgado de Teziutlán se le conceden 600 varas (aprox. 600 m). El apoderado era Rafael Padres pero años después el 4 de octubre de 1819 cambia el título de propiedad a Don Francisco Javier Goyzueta.

Como antecedente histórico de su desarrollo la H. Junta Auxiliar de San Sebastián del Municipio de Teziutlán Puebla conserva un documento fechado en 1816, dirigido a Fernando VII, escrito por Don Rafael Padres capitán de milicias provinciales, siendo juez comisionado y apoderado de los indios del pueblo de San Sebastián, donde se comunica al Virrey de la Nueva España que se les hizo la entrega de 600 varas de tierra que al pueblo le pertenece conforme a las reales órdenes, quitándole 560 varas al Rancho de Mexcalcuautla de Don Francisco Becerra. Por el lado sur donde queda el Cerro de Chignautla donaron algunas tierras ya que los habitantes de ahí eran padres de los nuevos pobladores. A raíz de ello quedó conformado de la siguiente manera, teniendo como referencia el centro de la iglesia del pueblo que da de frente al sur, comienza por un arroyo nombrado Quexquexapa, al oriente se encuentra un paraje llamado Tehuacalapa, colindando con el barrio de Xalapa, siguiendo por la barranca de Taltenango, colindando con el Rancho Los Libreros y un cerrito de piedras junto a Las Torres, por el rumbo de los indios de Atoluca yendo hacia el norte hasta dar el punto de los dos ríos, una piedra redonda grande llegando hasta las tierras de San Juan Acateno, comenzando por el camino de Mecamila hasta el Cuayopi, recorriendo las 500 varas que les quitaron a los Becerra, al poniente se encuentra una loma conocida como Escoltepec hasta llegar a un paraje nombrado Matacuatilpan, colindando con las tierras de Mexcalcuautla encontrándose con una piedra grande denominada Xochiteco, siguiendo hasta un cascajal que le llaman Ixcuiquilteco, llegando a la cumbre de Quexquexapa, quedando por el sur parte del Cerro de Chignautla. Se inició esta posesión desde el 18 de junio de 1790.

3.1.3. DATOS GEOGRÁFICOS.

San Sebastián es un pueblo pequeño situado a 300 km. de la Ciudad de México , localizado al norte del Estado de Puebla, pertenece al Municipio de Teziutlán . Tiene como coordenadas geográficas el paralelo 19°51'2" de latitud norte y el meridiano 97°51'2" de longitud occidental, esta situado a 1880 m sobre el nivel del

mar. Colinda al norte con Mexcalcuautla, la Junta Auxiliar de San Juan Acateno, Aire Libre y con el Río Ixtahuasolapan, al sur con el barrio San Juan Tezongo, Xoloateno y el Río Xoloatl, al suroriente con la Junta Auxiliar de San Diego y el Arroyo Tepezalo al poniente con el Municipio de Chignautla donde se encuentra el Cerro conocido como Ixchichitepetl.
(ver anexo No. 6)

El área geográfica que comprende la comunidad está dividida en tres secciones debido a lo disperso de las casas y por lo accidentado del relieve, además de tener numerosas barrancas; por lo mismo, no existe un registro exacto de las dimensiones de la superficie; sobresale el Cerro de Chignautla, son escasos los terrenos planos o valles y la llanura es precisamente donde está acentada la población del centro de la comunidad.

El clima es templado con lluvia todo el año y un verano fresco y largo, El mes más cálido es mayo y el más frío enero; las heladas más tempranas se registran a finales de octubre y principios de noviembre y las tardías en febrero y marzo. Todo el año hay presencia de neblina y cambio repentinos de temperatura, la temperatura media anual oscila entre los 22° c hasta 10° c bajo cero, según la estación, siendo muy característico el "chipi-chipi" que predomina durante los meses de septiembre a enero; las lluvias constantes están presentes en los meses de julio y agosto, la precipitación pluvial se aproxima de 1300 a 1500 mm³ (del subsuelo) por lo que siempre hay humedad y en los meses de febrero y marzo se registran fuertes vientos.

En la hidrografía los ríos existentes marcan los límites de la comunidad tales como el río Ixcuatasolapan, el Xoloatl y Río Tepezalo, se encuentran otros pequeños ríos que se originan en los montes y albergues que llevan en sus aguas algunas especies de pequeños peces comestibles.

La calidad de la tierra predominante es la de arcilla arenosa; su vegetación es exuberante, existiendo dentro de su flora diversas plantas de ornato, hortalizas, condimenticias, arboles frutales y flora silvestre; abunda el pino, ocote, ilite, encino y el ciprés, entre otros, que crecen en las partes más altas de los cerros. Conforme el terreno desciende la vegetación cambia a especies frutales como el aguacate, durazno, pera, manzana, capulín y ciruela. En cuanto a su fauna silvestre todavía habitan en las zonas altas conejos, liebres, armadillos, ardillas, mapaches, comadrejas y tuzas. También existen aves nocturnas como el tecolote y la lechuza.

3.1.4. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN SOCIAL.

Los pobladores son indígenas pertenecientes a la etnia náhuatl, en su mayoría son bilingües (náhuatl-español), desempeñan su trabajo principalmente en el campo, son personas introvertidas, en general visten, comen y trabajan de la misma forma que sus progenitores mas cercanos.

Su organización tiene bases en el núcleo familiar tradicional, coordinándose en la división del trabajo. La mujer se dedica a los quehaceres de la casa, atiende a los hijos, administra el dinero del gasto familiar y realiza las demás labores domésticas. El hombre lleva dinero a casa y ve que no falte lo necesario al hogar. Los hijos deben ayudar en los trabajos del hogar o bien el trabajo de campo, ir a la escuela y obedecer a los padres.

La relación familiar se funda en el respeto al padre, la madre también debe atender y obedecerle, por lo mismo, no existe democracia en la toma de decisiones pues la autoridad familiar del padre es muy notoria y la actitud de la mujer frente a éste es muy sumisa; estas son actitudes transmitidas de generación en generación.

La comunicación entre padres e hijos es a través de la lengua materna (náhuatl), utilizando préstamos del castellano; pocos lo hacen en español. Existen matrimonios civiles, eclesiásticos y uniones libres, algunas madres solteras y también niños huérfanos.

Los datos sobre la tasa de mortalidad es muy elevada con un porcentaje del 30% anual, los mas afectados son los niños menores de dos años y las causas mas frecuentes son las enfermedades de las vías respiratorias, las gastrointestinales (parasitosis) y la desnutrición. Entre los adultos la causa de la muerte es principalmente por enfermedades de las vías respiratorias, gastrointestinales y el alcoholismo.

Las familias son numerosas, pues llegan a tener de 6 a 11 hijos por familia, además de que existen familias extensas constituidas por los hijos ya casados, o en unión libre en la misma casa de los padres. No aceptan la planificación familiar porque su religión -el catolicismo romano- no se los permite. Esto ocasiona que el cuidado de los hijos no sea eficiente y que desde los primeros años de vida se les enseñe a los niños que lo importante es empezar a producir, restándole importancia a los estudios; por ello las familias mas numerosas no envían a sus hijos a la escuela sino al campo, a trabajar la tierra. Pocos padres de familia están convencidos de la importancia que tiene la educación escolar (formal), repercutiendo ésta en la labor educativa de las escuelas existentes en la comunidad.

Las creencias religiosas como los conocimientos de trabajo son heredados de padres a hijos por generaciones, valores y conductas que repercuten en el desarrollo o los problemas de la comunidad; ejemplo de ellos son las labores agrícolas o lo contrario el problema del alcoholismo predominante y preocupante, ya que es alto el porcentaje de personas alcohólicas en el poblado.

La mayor parte de las mujeres náhuas de la comunidad siguen conservando su atuendo, que las distingue del mestizo y de otros grupos indígenas. Este se compone de una blusa blanca bordada, encima llevan otra con un cuello mas amplio y encajes en las orillas; usan una falda amplia hasta las rodillas de largo y un delantal también bordado con colores vivos, rebozo generalmente de color negro, azul o verde, calzan sandalias de plástico o andan descalzas y como accesorios aretes largos y llamativos con collares de cuentas de colores.

El hombre ya no viste la indumentaria original de su grupo étnico, pues está mas en contacto con el medio urbano; por lo mismo, han adoptado formas de vestir "modernas" (pantalón de mezclilla y tenis). A los niños en su mayoría ya también les ponen indumentaria característica de la zona urbana, aunque aún se ven algunas niñas con sus blusitas bordadas.

Sus viviendas están determinadas por el nivel socioeconómico de la familia, encontrando construcciones hechas con carrizo de maíz, madera, troncos, láminas de cartón, hules y en mínimo porcentaje de adobe o tabique de concreto. Las viviendas tienen generalmente dos divisiones una para preparar la comida y otra para dormir, también se ven aquellas en las que en una sola área se realizan las dos actividades.

En cuanto a su alimentación se puede considerar inadecuada, ya que en su dieta alimenticia casi no cuentan con carne, leche, huevo, etc.; por lo general, consumen maíz, frijol, habas, papa, berros y chilacayote. Solo algunas personas que cosechan verduras en sus huertos aprovechan la col, el rábano, la lechuga, la acelga, espinaca, ajo cilantro y algunas frutas para su alimentación. Regularmente hacen sólo dos comidas, al medio día y en la tarde, en la mañana sólo toman café

La actividad predominante es la agricultura de temporal donde se cultiva el maíz y el frijol principalmente, actividad que realizan de manera tradicional y casi en su totalidad para autoconsumo, pues debido a que los terrenos de cultivo son de poca extensión.

La tenencia de la tierra se maneja por propiedad privada; aproximadamente la comunidad cuenta con 5000 m² de terreno, distribuido entre 360 familias (tomando en cuenta las tres secciones). De toda la tierra la superficie de tierra cultivable es de un 30%, un 10% es tierra erosionada, 10% de pasto , el 17% de

cerro, el 20% es de riego rodado, del 30% de tierra cultivable un 70% es superficie de temporal y el bosque y agostadero tiene el 8%.

Siembran en marzo y cosechan en octubre. Su producción es muy baja porque sus técnicas de cultivo son muy rudimentarias pues de acuerdo a las características del terreno y su situación económica solo pueden utilizar la yunta, el azadón, la coa o punzón, el machete, la pala, el pico y el arado. No practican la rotación de cultivos y solo cosechan el frijol en julio y el maíz en el mes de octubre.

El problema de las tierras va en aumento porque generalmente los padres heredan a sus hijos cuando éstos se casan, haciendo con ello que cada vez sean más pequeñas las propiedades.

La producción frutícola y de hortalizas es mínima derivada de las inclemencias del tiempo (heladas) o bien por la falta de interés y cuidado que les tienen las personas, desaprovechando características del terreno.

En su caso las familias que si tienen producción de frutas y hortalizas las venden a acaparadores o bien las mujeres van ha venderlas a la Ciudad de Teziutlán. Los principales productos básicos en San Sebastián son: el maíz, frijol, haba, erizo (chayote), acalete, chilacayote y el chayoteste. Entre los frutícolas se encuentra el durazno, pera, manzana, ciruela, capulín y aguacate, la producción de hortalizas es de espinacas, acelgas, lechuga, col, ajo, rábanos, calabaza y entre los productos de recolección se encuentran el quelite, epazote y manzanilla, entre otros.

En cuanto a actividades de ganadería esta es menor, existen unos cuantos bovinos de ordeña que se manejan de manera doméstica y a baja escala, no aprovechan sus derivados por falta de conocimiento; además, las familias crían aves de corral como son gallinas, guajolotes, patos y gansos, también tienen a su cuidado cerdos y borregos que son utilizados generalmente para autoconsumo y cuando hay excedentes, son comercializados en el mercado municipal o en alguno de los casos son utilizados para las fiestas religiosas, patronales o familiares.

Se ven algunos caballos, burros y mulas, que principalmente los utilizan como bestias de carga para transportar forraje, leña y carbón. Los gatos y los perros son protectores de la casa, los primeros ahuyentan los ratones y los segundos son guardianes de la casa.

La población de San Sebastián llega a realizar actividades simultáneas con la agricultura o bien en temporadas, en apoyo a la economía familiar, trabajando como albañiles, obreros, costureros, trabajadoras domésticas, comerciantes, teniendo para ello que trasladarse a Teziutlán, (conforman en conjunto el 23.28%

de la población). Algunos se ubican principalmente como obreros en la Minera Autlán, en fábricas o en otras fuentes de trabajo en Puebla o en la Ciudad de México.

El ingreso económico familiar es bajo, pues son pocos los trabajadores que reciben un salario mínimo oficial, ya que reciben menos del mínimo y trabajan mas de ocho horas diarias. De ello resulta que cada vez haya mas inmigrantes del poblado a las ciudades, los jóvenes emigran al Distrito Federal tocando el 16.95% de este sector y los padres de familia que van en busca de fuentes de trabajo alcanzan in índice del 40.23%.

No existen clases sociales antagónicas definidas pues casi comparten un modo de vida homogéneo caracterizado por la pauperización y marginación social, económica, política y cultural con respecto a los demás sectores de la sociedad. No se presentan actitudes racistas ya que casi la totalidad de las personas son descendientes de las familias que fundaron la comunidad.

3.1.5. AUTORIDADES CIVILES, ECLESIAÍSTICAS Y SOCIALES.

La autoridad máxima es la H. Junta Auxiliar la cuál esta conformada por cinco titulares y cinco suplentes: El Presidente de la Junta Auxiliar, representante legal de la comunidad, canaliza cualquier asunto de tipo administrativo o político que surja en cualquiera de las tres secciones, un Propietario y cuatro Regidores; el Regidor de Hacienda, el Regidor de Policía, el Regidor de Obras y el Regidor de Higiene, con sus respectivos suplentes.

También se nombra por orden estatal al Juez de Paz apoyado por un suplente y un vocal que se encargan de resolver problemas menores y un comandante con Diez policías y su suplente que son electos en los meses de octubre y noviembre, este último también tiene relación con el Comité de la Iglesia. Su autoridad depende de la autoridad de la Presidencia Municipal de Teziutlán, la actividad mas específica es la de administrar los recursos otorgados por el Municipio en la comunidad para su mejoramiento, pues en general los habitantes del poblado respetan las leyes y se dedican a su trabajo, exceptuando los casos de algunos conflictos callejeros ocasionados por el alcoholismo.

En 1994, la Junta Auxiliar está en manos de un representante del Partido Acción Nacional que solamente lleva un año gobernando. La comunidad no lo acepta porque consideran que ha adoptado una actitud intransigente, rígida y autoritaria, se encarga de convocar a faenas todos los domingos para resolver problemas comunes y los hombres participan si se les ofrece cierta retribución.

Debido a la imposición evangélica de la Corona Española hasta nuestros días la religión católica es predominante en San Sebastián, la cultura indígena ha

mezclado sus creencias con las religiosas de aquella amalgamando aspectos del catolicismo y formas propias de la religión prehispánica.

El templo de la iglesia principal se encuentra en el centro del poblado (data del siglo XVIII), tiene un curato edificado a un costado del templo donde se aloja el sacerdote encargado de atender a la población, su permanencia en la comunidad tiene gran influencia en la vida familiar porque toda actividad emprendida por las familias es confiada o encomendada a éste teniendo la idea de que Dios guía cada actividad del pueblo.

En el curato de la iglesia se reúne y organiza el comité interno de la misma. Existen otras cuatro capillas distribuidas en tres secciones. Dentro de la organización de la iglesia cuentan también con un Fiscal que se encarga de recoger las limosnas, asear el templo, cambiar los floreros y cavar la tierra para entierros; un Teniente, cuyo trabajo consiste en abrir y cerrar el templo, así como atender al sacerdote; varios Topiles que son los que tocan la campana a las doce, tres y seis de la tarde, estos deben ser niños porque si suben niñas "al campanario creen que las campanas se rompen".

Algunos Mayordomos que organizan fiestas según el santo de su devoción, (San Fabián, San Sebastián, La Virgen de Guadalupe, entre otros); y los Diputados que son auxiliares en el cometido de los Mayordomos deben obsequiar una canasta con mole poblano en pasta, xole, sal, tortillas de maíz y trigo, masa, manteca, azúcar y un guajolote.

Para ser Mayordomo o Diputado es por "una manda" o bien "por gusto"; las festividades religiosas son las más frecuentes en San Sebastián y se llegan a prolongar por varios días. De ellas la más importante es la del 20 de enero fecha en que festejan el Santo Patrono.

Las festividades religiosas forman parte de la vida de los habitantes ya que la mayoría participa de manera emotiva en los preparativos. Nunca falta la participación de las danzas indígenas como la de Los Negritos, que es una danza relacionada con el trabajo que se realizaba en las haciendas cañeras de la época colonial, Los Tecotines que representa la conquista de España y la resistencia de los indios ha aceptar la dominación espiritual y la de Los Santiagos la cuál simboliza a Domingo Caballero y sus mulatos, toma parte de la música de banda del pueblo.

El INEA proporciona recursos materiales para la alfabetización de los adultos, el INI apoya en el financiamiento de actividades productivas, el DIF colabora con materiales de curación y medicamentos, y la Unidad Médica de San Juan Acateno da asistencia médica a los habitantes de la región, entre ellos a los de San Sebastián; la UNAM apoyó a la comunidad durante tres años con seis Brigadas

Interdisciplinarias de estudiantes que realizaban su servicio social comunitario en diversas áreas como: salud, educación, trabajo social y agronomía, entre otras.

Actualmente, algunos egresados de la Universidad que hicieron su trabajo en el poblado han regresado con proyectos importantes para el desarrollo de la comunidad teniendo como fin último la promoción de la autogestión en la misma.

En 1989 se originó la Unión de Amas de Casa (UAC) movimiento integrado por mujeres que lograron el establecimiento de un local para molino de nixtamal. Posteriormente la junta Auxiliar ha intentado adueñarse de su administración, quitando a los habitantes cierta decisión sobre el mismo.

Asistían todos los miércoles a las reuniones de una agrupación denominada Damas Vicentinas que tienen relación con el templo católico, su labor es altruista y a fin de que la gente se muestre mas apegada a su religión organizan pláticas religiosas, bautizos, catecismo, etc. y a cambio dan despensas de comida, ropa, entre otras cosas.

3.1.6. SERVICIOS PÚBLICOS.

La principal vía de acceso a San Sebastián es por medio de un camino de terracería que comunica a las tres secciones y al poblado de Mexcalcuautla al cuál se le da mantenimiento a través de faenas organizadas por la Junta Auxiliar (trabajo comunitario no remunerado), también hay veredas o caminos vecinales que llevan a comunidades aledañas o partes del pueblo.

La comunidad cuenta con un servicio de transporte público de la Línea Interurbana de la región, con un recorrido de 3 km. desde Teziutlán hasta la comunidad, siendo 2 Km. de pavimentación y 1 Km. de terracerría, haciendo un recorrido de 45 minutos aprox. dando inicio el servicio a las 6:00 a.m. y finalizando a las 9:00 p.m. con un costo de pasaje de N\$1.40, también se puede hacer uso del servicio de los taxis de sitio existen en la ciudad pero solamente lo hacen cuando es muy urgente pues el servicio resulta muy caro

Cuentan con una caseta telefónica con servicio local y de larga distancia, que funciona las 24 hrs del día, del cual se hace cargo una persona propietaria de una tienda. Por ser una comunidad pequeña sólo cuenta con un edificio público que es la H. Junta Auxiliar que como se dijo anteriormente resuelve casos de mínima importancia.

El sistema de distribución de agua marcha por gravedad a través de un poliducto reforzado mas no cuenta con tanques de almacenamiento, su abastecimiento en un 95%, es de tomas de agua domiciliaria en un 75% y el 25% acuden a los ríos a lavar ropa y bañarse. No se ha construido drenaje porque el terreno es muy

accidentado y la ubicación de las casas es muy disperso, muy pocos son los que cuentan con letrina o servicio sanitario aproximadamente el 33% nada mas..

Las tres secciones comparten un solo panteón ubicado en el atrio de la iglesia del centro, muy pequeño lo cual ocasionando problemas de abasto para toda la comunidad, pero los habitantes no aceptan la implementación de otro espacio para este fin.

No cuenta con servicios de Correos ni Telégrafos, por ello los vecinos se tienen que trasladar a la Ciudad de Teziutlán para hacer uso de éstos. De la misma manera ocurre con el servicio médico inmediato, pues la Unidad Médica mas cercana se encuentra en San Juan Acateno y si bien hay un local en el centro de la comunidad para este fin, no se le da utilidad como dispensario desde que las Brigadas Interdisciplinarias terminaron su trabajo en el poblado.

No cuenta con mercado, ni tianguis, solamente una tienda Conasupo que tiene sus productos a un precio subsidiado y bajo, lo cuál ocasiona que éstos se agoten rápidamente. Existen tiendas pequeñas de particulares que no venden productos de primera necesidad, sino mas bien golosinas y bebidas alcohólicas preparadas, así que las amas de casa necesitan trasladarse a Teziutlán para comprar sus alimentos.

Cuenta con luz eléctrica en casi todas las casas y el alumbrado público es mínimo e insuficiente. El servicio de gas va cada 20 días pero la mayoría aún sigue utilizando la leña como combustible para cocinar. No hay servicio de recolección de basura y un alto porcentaje tira basura orgánica e inorgánica en las barrancas (un gran foco de infección) siendo escasas las personas que la queman.

No es muy usual el aparato de televisión en las casas. En cambio en la mayoría de las familias se cuenta con un radio que principalmente lo utilizan para saber la hora.

La comunidad sólo cuenta con una cancha de basquetbol donde se realizan competencias escolares y una que otra actividad deportiva organizada por las escuelas o bien por la misma comunidad. Otros eventos de esparcimiento son los que ofrecen las escuelas el 16 de septiembre, el 20 de noviembre, el 10 de mayo y la clausura del año escolar; en ocasiones se organizan bailes en poblados vecinos, y en ellos se distraen jóvenes y señoritas.

3.1.7. INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En el espacio educativo, San Sebastián se ha caracterizado por la ideología predominante de que los conocimientos más importantes son los transmitidos de padres a hijos, manteniéndose con mínimas modificaciones; las personas mayores transmiten costumbres y tradiciones que son asimiladas por los

menores. En la última década el progreso industrial presente en Teziutlán, Ciudad y centro económico tan cercano a San Sebastián ha generado nuevas necesidades económicas repercutiendo en la educación formal impartida por las escuelas existentes en la localidad, lo cual contrasta con los servicios educativos que no son atendidos equitativamente en toda la región, dándole prioridad a la ciudad y dejando en segundo término a comunidades como San Sebastián, que no representa un centro de desarrollo productivo industrial.

En 1982 la primaria existente en esta comunidad solo contaba con dos aulas provisionales, donde se cubrían los tres primeros grados, posteriormente se construyeron cuatro salones más, para constituir la escuela de organización completa.

De igual manera inician su labor los niveles de preescolar y secundaria en aulas provisionales y no es sino hasta en 1988 que se designó un lugar definitivo y que se construyeron las escuelas con la infraestructura adecuada para cada una.

El centro de Educación Preescolar y la Telesecundaria son de muy reciente creación; ambos carecen de bibliotecas, salas de conferencias, auditorios o salas audiovisuales. Y si bien los servicios educativos han sido ofrecidos en los 10 últimos años, no deja de ser una causa importante del bajo nivel y rezago educativo en la comunidad.

A causa de los problemas ideológicos y económicos existe un alto índice de deserción pues del número de alumnos que ingresan a la escuela, sólo el 40% egresa de la primaria; posteriormente, un porcentaje mínimo ingresa a la secundaria, cubriendo los tres años sólo el 50%, siendo las mujeres las que más tienden a la deserción de los estudios, pues se desenvuelven en un ambiente machista imperante en su estructura familiar y comunitaria.

La mayoría de las personas mayores de 50 años no saben leer ni escribir, los de 30 a 49 años solo alcanzaron el 2o. año de primaria y los jóvenes de 18 a 25 ya terminaron la primaria o bien tienen estudios de secundaria.

En el nivel preescolar existen dos CEPI del Subsistema de Educación Indígena (uno en la primera sección y otro en la tercera). En la 1a Sección se encuentra el Centro de Educación Preescolar Indígena "Cuauhtemoc", institución que cuenta con 5 aulas, la dirección, dos plazas cívicas y baños (letrinas).

El personal docente que labora en él es de una maestra por grado, dos de tercero y un director, asisten a él aproximadamente 84 alumnos por año, atendidos en el turno matutino. El programa que se imparte es el de la SEP-DGEI, y se pretende que los contenidos educativos vayan relacionados con el contexto social y cultural indígena de la comunidad.

En el nivel primaria, se encuentran tres primarias rurales federales. En la 1a Sección está la escuela Emilio Arranza (centro), cuenta con 7 aulas, seis grados, siete grupos, dos primeros y de segundo a sexto únicos; atienden a los grupos siete maestros que cubren cada uno un grado y uno que atiende un grupo integrado de educación especial, su labor es en los dos turnos para un número promedio de 250 alumnos.

La telesecundaria llamada Lucorgo cuenta con dos aulas fijas y una más que se construyó por medio del PRONASOL. En ella se atienden a los tres grados de este nivel, supervisados por tres maestros y un instructor de educación física con un total de 30 alumnos aproximadamente por año, atendidos sólo en el turno matutino.

No se cuenta con grupos gubernamentales que se encarguen de alfabetizar a adultos o menores rezagados en sus estudios y los maestros que laboran en las escuelas viven fuera de la comunidad, lo cual obstaculiza el conocimiento pleno de las diversas formas de vida de los habitantes del lugar.

La familia se coordina con la escuela y cuando los padres envían a los hijos se les pide apoyo en las actividades que requieren de su ayuda, pese a ello se observa una actitud pasiva, aspecto negativo en la relación escuela comunidad.

Cada lunes realizan honores a la bandera, se celebran las fechas conmemorativas nacionales y las escuelas participan también en las fiestas del pueblo con el objeto de recaudar fondos en algunas ocasiones.

3.2. PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y PROBLEMAS DE DIGLOSIA EN EL CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA "CUAUHTÉMOC". SAN SEBASTIÁN, TEZIUTLAN. PUE.

Antes de analizar el contexto social y educativo del CEPI Cuautémoc es necesario contemplar los conceptos de proceso, enseñanza y aprendizaje así como los Modelos pedagógicos derivados de distintas concepciones de proceso enseñanza-aprendizaje, pues de esta manera, posteriormente se podrá tener un mejor acercamiento a los resultados objetivos del proceso enseñanza aprendizaje en este Centro Educativo específicamente.

Primero que nada se debe tener bien claro que todo modelo pedagógico persigue un determinado ideal educativo, pues cada una de las sociedades en la historia de la humanidad a tenido una concepción del ser y el deber ser como una aspiración de formación de hombre; de acuerdo a la filosofía de cada pueblo y a las aspiraciones que se tienen como "nación", se toma en cuenta siempre la propia cultura, los valores, las costumbres, concepciones socioculturales, necesidades y

demandas, etc. Constituye una decisión fundamental de cualquier política educativa de un país, concretizándose en el currículo de los planes de estudio, plasmados en los métodos pedagógicos aplicados en las instituciones educativas

(Cfr. Belth, 1971:52)

Ahora, el método se entiende como el procedimiento que se lleva a cabo para alcanzar determinados objetivos o fines, en el área educativa, el método de enseñanza se conoce como "método didáctico", a través del cuál se organizan las actividades convenientes para guiar al alumno en el aprendizaje, siendo adecuado a las estructuras psicológicas de los educandos y al modelo educativo que se proponga alcanzar el docente. Es decir, el método se define en función de los objetivos a conseguir y del modelo de enseñanza y aprendizaje que se defiende; para la integran del método se deben contemplar aspectos como: los contenidos que se utilizarán en el proceso enseñanza aprendizaje, los materiales, las técnicas de motivación y las formas y modos de enseñanza. (Cfr. Belth, 1971: 79).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se han presentado tres modelos educativos un tanto delimitados de la siguiente manera:

El magistrocentrismo; que es el modelo de "instrucción" en el que todas las variedades de la enseñanza giran en torno al maestro, donde la exposición magistral por parte del docente es el principal recurso utilizado en este modelo de enseñanza. Utiliza como método de enseñanza el tradicional.

- El método tradicional: tiene como fundamento teórico que el alumno es pasivo, donde su actividad dependerá de lo que el adulto le indique, responde solo a planteamientos con juicios de valor inobjectables y el profesor, dirige, ordena y controla todo el proceso enseñanza aprendizaje.

El problema esencial en este método es la verbalización y la memorización de contenidos, sin llegar a reflexionar y se basa preferentemente en el lenguaje oral para la realización de actividades. En mi opinión expresar algo con palabras no significa estrictamente que exista un contenido razonado en el pensamiento.

De acuerdo al trabajo de campo que realicé, el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en el CEPI Cuauhtémoc, tiene muchos matices de lo que es la educación tradicional, ya que, casi siempre las maestras dirigían el trabajo cotidiano a través de la comunicación oral y con trabajos dirigidos en papel con lápiz; además en los niños predominaba una actitud pasiva con respecto a la relación maestro-alumno-contenidos didácticos, también es importante tomar en cuenta; que desde la perspectiva pedagógica de Fernández, "no es posible el aprendizaje de la lectura y escritura sin que se domine previamente la lengua en dimensión oral, pues de lo contrario, solo se logrará un aprendizaje mecánico que dificultaría la comprensión y fluidez (Cfr. Fernández, 1988:103).

Otro modelo pedagógico es el Paidocentrismo, donde el educando es el eje fundamental de la educación. Rousseau, fué el iniciador de este modelo ya que consideraba al educador un ser natural, con potencialidades superiores importantes en su desarrollo como futuro adulto, sería el opuesto del magistrocentismo de una manera un tanto exagerada, como una crítica, se le consideró mas intuitivo que científico, pues no solo se debe exaltar lo individual sino también el aspecto social del educando. Con este modelo se contempla el método de la tecnología educativa.

El modelo conductista se basa en que todo individuo tiene la capacidad de observar su alrededor, a los estímulos existentes, si son suficientemente fuertes se logrará que el hombre introyecte sus experiencias y cambie de conducta, adaptandose a su medio, a través de estímulos respuestas. Para Watson, iniciador de este modelo, el aprendizaje es toda adquisición de reflejos. El modelo conductista es el que sienta las bases de los siguientes modelos, donde se fueron valorando las características y bondades de los materiales didácticos en el proceso enseñanza-aprendizaje (no como mero estímulo). Ha ido evolucionando a partir de los avances científicos psicológicos a cerca de las características de pensamiento y personalidad de los educandos, principalmente de la corriente psicogenética, dandoles la misma importancia a los maestros, los alumnos, la comunidad, los contenidos didácticos, etc. El modelo mas acabado esta en la escuela nueva, logrando un mejor concepto de los objetivos de la educación (ver Principios educativos, Cap. II).

- Escuela Nueva: La escuela acepta el juego y la libre creatividad como necesidad absoluta del niño en conjunción con las actividades que parten del maestro, lo importante es que se busque el equilibrio. La institución educativa proporciona esparcimiento para liberar energías funcionalmente. Debe existir interacción entre sujeto-sujeto y sujeto-objeto, adoptando en el trabajo la forma de juego-investigación, dándole la oportunidad al niño de expresar y discutir sus experiencias tanto con compañeros como con sus maestros, lograndose con ello la interacción y retroalimentación en el proceso enseñanza aprendizaje en el Centro escolar. En el modelo de la Escuela Nueva, se pone en práctica el método activo.

De acuerdo al análisis de los documentos normativos de educación preescolar indígena, el modelo de la escuela nueva es el que propone la Dirección General de Educación Indígena para que se lleve a cabo en los CEPI, ya que en los fundamentos educativos se expresa la necesidad de la interacción entre la escuela y el medio circundante, en donde participen tanto maestros, alumnos y comunidad, para la planeación y acción de actividades acordes a las expectativas del educando, donde el proceso de aprendizaje es ameno y agradable, retomando los intereses lúdicos del niño preescolar.

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación se entiende por proceso toda evolución de la realidad biológica, psíquica, social y educativa del niño tomando en cuenta su crecimiento, evolución psicológica e interacción continua con su comunidad y la escuela, logrando un desarrollo permanente de la autonomía y madurez de su autorrealización.

Según Titone la enseñanza se comprende como el acto escolar de señalar, distinguir, mostrar algo a alguien, es decir, es el "acto en virtud del cuál el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que este los comprenda". señalando además que la enseñanza se da en función del que aprende y que su objetivo es el de promover el aprendizaje eficazmente.

Al respecto Carl Roger expone que es un acto dinámico inmerso en un proceso de comunicación, donde el emisor es el educador y el receptor es el educando (y viceversa), los contenidos conforman el mensaje con determinados códigos y significados, además de que el acto de enseñar exige permitir que se aprenda, despertando la curiosidad y la creatividad.

En el Diccionario de las Ciencias de la Educación se define al aprendizaje como todo proceso mediante el cual el sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorporando contenidos informativos adoptando nuevas estrategias de conocimiento y/o acción; el aprendizaje no es observable.

Según Hilgard es este "el cambio permanente en la conducta del sujeto y que ocurre como resultado de la práctica".

Por su parte para Piaget el aprendizaje se da cuando surge la necesidad de buscar un equilibrio permanente entre la asimilación de la realidad y la acomodación a ella y solo en la medida en que se alcanza una adecuada síntesis entre lo que se aprende y lo aprendido. Por lo demás tiene que ser acumulativo y superador, formando un todo coherente. (Cfr Dicc. de las Ciencias de la Educ.)

A su vez Carl Roger dice que el proceso de aprendizaje involucra al sujeto tanto en sus pensamientos como en sus sensaciones, tanto el aspecto sensitivo como el cognoscitivo, concretizándose la sensación de descubrir, de lograr, de aprehender y comprender propiciando el cambio de conducta, de actitud y tal vez de personalidad estructurándose en su experiencia total. (Cfr. Roger, 1986:35).

Por lo mismo, el aprendizaje requiere de un proceso de construcción genética, con determinados pasos "evolutivos" entre el sujeto y el medio, es por eso que para llegar a cierto nivel de madurez o desarrollo se necesita haber pasado por etapas o estadios anteriores para llegar a la construcción de nuevas concepciones en el proceso de construcción del pensamiento.

Lo cual, en relación al preescolar ya en conjunción, de acuerdo con lo que plantean diferentes autores con diferentes corrientes ideológicas, el proceso enseñanza aprendizaje lo entenderé como la interacción continua del sujeto con su mundo circundante en el que se propicia su autodesarrollo; donde el educador guía al alumno y le muestra objetos de conocimiento (sucesos) para que el educando los aprenda de una manera dinámica en el acto de la comunicación creativa donde se involucran sus pensamientos y sensaciones, sus experiencias familiares y su desarrollo evolutivo, su nivel de madurez, el conocimiento que tiene de su entorno (comunidad) para descubrir, lograr, aprehender lo que él observa, y entiende con lo que el educador le enseña.

3.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN EDUCATIVA.

El Centro de Educación Preescolar Indígena "Cuauhtemoc" se ubica dentro de la Zona Escolar 602 en el Municipio de Teziutlán al igual que las comunidades de Atoluca, Mexcalcuautla, Loma Bonita, Buena Vista, Coyopol y San Miguel Capulines. (ver anexo).

La educación en el nivel preescolar en San Sebastián tiene como antecedente, el trabajo realizado por una sola educadora (la maestra Ma. Félix), que laboró en la misma en 1984, en un local prestado por la iglesia y la comunidad en donde se atendía a grupos reducidos ya que los padres de familia en aquel entonces le daban mucho menos importancia a la educación preescolar que en la actualidad.

Durante una conversación dicha maestra me comentó que cuando inició su labor en la comunidad no dominaba el náhuatl, lengua que se habla en la comunidad, y que, aún cuando sus padres lo tenían como lengua materna a ella le prohibían utilizarlo, dando como resultado que su lengua materna sea el español, aunque comprende la lengua indígena: el náhuatl.

Señaló también que durante su trabajo cotidiano observaba que la relación con los niños, los padres de familia con la comunidad no era muy estrecha, que instrumentó varias estrategias para tener un acercamiento a ellos sin lograrlo, hasta que hizo un esfuerzo por comunicarse con estos y comprenderlos en su lengua indígena y llegó a obtener mejores resultados. Y agregó que además de realizar el trabajo en el aula con sus alumnos, implementó talleres de labores domésticas, como tejido, hilado, cocina, etc., logrando establecer una relación de confianza entre los niños, los padres y toda la comunidad. A consecuencia de ello se formó la primera Asociación de Padres de Familia el 24 de octubre de 1984 y para mayo de 1986 ya se contaba con dos locales sin servicio alguno.

La maestra María Félix, que contaba con el apoyo de los padres de familia, principalmente con el del Comité de Educación logró que se redactara y enviara una solicitud al Presidente de la Junta Auxiliar pidiendo en ella que la comunidad

donara un terreno para la construcción del CEPI; posteriormente, esta petición se hace válida en un documento con fecha 16 de febrero de 1988 donde se confirma el compromiso formal de entrega del mismo, y después de hacer varias peticiones al Municipio se obtuvo una dotación de materiales para la construcción de la escuela.

La profesora se retiró de la comunidad antes de ver su objetivo realizado pero dejó sentadas las bases para que se continuara el trabajo. Actualmente ella forma parte de la Mesa Técnica de la Jefatura de Zonas.

Su lugar fue ocupado por el maestro Raúl García Molina, actual director del CEPI, quien inició su trabajo como maestro de grupo en 1989, en el mismo local que la maestra María Félix, atendiendo a un grupo unitario y haciendo las veces de maestro comisionado (como director). A él le correspondió continuar las gestiones y la construcción de la escuela, la cual dió inicio el 11 de mayo de 1989 y terminada el 12 de septiembre de 1990.

El Centro esta construido dentro de un terreno cuya superficie consta de 101.64 mts² en total y 81 mts² de pavimentación, es una construcción tipo CAPFCE con muros de tabique, pisos de concreto, cancelería prefabricada, red eléctrica interior, andadores y plaza cívica, con 5 aulas de 6.00 mts por 5.30 mts cada una. Y posee en cada aula mesas de madera y sillas apilables de plástico tanto para las maestras como para los niños, pizarrones metálicos y un escritorio. (ver anexo)

Actualmente la institución es de organización completa, contando con un director y cuatro maestras de educación preescolar encargadas de cuatro grupos mixtos, dos de 3er grado, uno de 2o y uno de 1o . Dicho personal trabaja inmerso en la problemática comunitaria que incluye el alcoholismo, la falta de planificación familiar, mala alimentación, falta de fuentes de trabajo, escasa higiene, viviendas paupérrimas e inasistencia e impuntualidad en la escuela, entre otras.

Las maestras de educación preescolar que laboran en él ingresaron al Subsistema de Educación Indígena cubriendo los requisitos exigidos, pues tienen un perfil profesional acorde, además de que pertenecen a un grupo étnico y dominan una lengua indígena.

El maestro Raúl García Molina que ingresó al subsistema el 1 de septiembre de 1982 cuenta con estudios de Normal para el nivel Primaria y actualmente estudia la licenciatura en Educación Prescolar en la Unidad UPN de Teziutlán, es originario de Cuetzalan, Puebla y su lengua materna es el náhuatl.

La maestra Ana Ma. Salazar Reyes ingresó el 1 de septiembre de 1983 contando con estudios de Normal Primaria. Es originaria de Zacapoaxtla, Puebla y habla el náhuatl.

La maestra Marina Masa Serrano ingresó el 1 de noviembre de 1985, con preparación de nivel secundaria y actualmente se sigue superando, pues se encuentra estudiando en la Unidad UPN de Teziutlán, es originaria de Atempan, Puebla y comprende el náhuatl.

La maestra Irma Huerta Rodríguez que se incorporó el 1 de octubre de 1986, con estudios de Normal Superior. Es originaria de Chignautla, Puebla y habla el náhuatl.

Todos los maestros viven fuera de la comunidad, la mayoría en la Ciudad de Teziutlán; son casados y cuentan con familia.

Las aulas se encuentran decoradas con motivos o dibujos hechos en papel realizados por las maestras. Algunas tienen rótulos que denominan las cosas en náhuatl. La mayoría de las veces las mesas y las sillas se organizan en hileras dando la vista al pizarrón, pudiendo decir que son organizadas tradicionalmente (ver anexo No. 8).

El pizarrón y gises se utilizan constantemente principalmente para escribir palabras en español o de vez en cuando para hacer dibujos. Las maestras cuentan con una mesita o dos para acomodar materiales didácticos donados por los padres de familia o bien para materiales de rehuso. En cada una de las aula se cuenta con 12 mesitas y 24 sillitas, una caja de cartón para la basura, escoba y recogedor para el aseo.

A la escuela se le da mantenimiento con la ayuda de los padres de familia a través de faenas. Las madres ayudan barriendo, trapeando y limpiando, piso, ventanas, mobiliario, y los padres participan en el chapeado, recolección de basura, cascajo, etc.; donde el trabajo se va rotando de acuerdo a indicaciones de las maestras.

Los niños que son atendidos en el CEPI son de la comunidad, pero pocos viven en el centro del poblado. La mayoría se traslada a pie de los alrededores en donde las casas se van alejando cada vez mas, llegando a estar hasta dos kilómetros distantes del Centro. Ellos por lo general caminan hacia la escuela solos y a algunos los acompañan, ya sea hermanitos o los padres de familia; son escasos los niños que calzan zapatos y portan suéteres o ropa abrigadora, siendo esto muy desfavorable, pues una buena parte del año las temperaturas son bajas y con lluvias; algunos llegan chupando dulces o comiendo frituras, cosa que se prolonga durante el día de trabajo. Todos deben llevar un lápiz y un cuaderno y se les ve cargando sus útiles en un morralito de tela con alguna fruta dentro. Su actitud es introvertida y un tanto pasiva, aún en la hora de recreo; conversan entre ellos casi siempre en mexicano (náhuatl) como ellos le dicen y sólo una minoría se acerca a los adultos a conversar en español con una actitud extrovertida.

Los padres de familia que tienen a sus hijos en el CEPI participan en las labores de apoyo cuando los maestros se los piden, son mínimas las ocasiones en que se

les ve, sin que les llamen. Las mujeres asisten a realizar trabajos de aseo al CEPI casi siempre cargando algún pequeñito en la espalda ayudándose con un rebozo, llevan escoba y cubeta. Los hombres asisten por lo regular los fines de semana con machetes y picos para las labores de chapeado; cuando se les llama a junta entre semana solamente se les da la información a las mujeres (ya que entre semana los padres salen de sus casas a trabajar en sus milpas u otro trabajo) para que lo consulten con los esposos para que ellos tomen la decisión final, pues los hombres "mandan". Aún cuando en ocasiones se les pide opinión, no expresan lo que piensan, siendo pocos los que aprovechan estas oportunidades. Un alto porcentaje de madres es analfabeta y pocos hombres saben leer y escribir, y para comunicarse entre ellos, utilizan el náhuatl; cuando se dirigen a los docentes lo hacen en español.

3.2.2. TRABAJO EDUCATIVO EN EL CEPI "CUAUHTEMOC"

Como se ha mencionado anteriormente, con base en los documentos normativos de la educación indígena, el objetivo central de Educación Preescolar Indígena es el de lograr el "desarrollo de todas aquellas habilidades y capacidades que permitirán al alumno iniciar el proceso de lecto-escritura y adquirir los contenidos propuestos en el nivel primario.", a través de la consolidación y reforzamiento de la lengua de los niños, para lo cual se "...deberá desarrollar la habilidad para utilizar el lenguaje en contextos abstractos e indirectos y librar al uso que hace de su idioma del entorno inmediato", además, "...posibilitar al alumno para que pueda utilizar el lenguaje en situaciones que no dependan del aquí y del ahora, condición indispensable para la conceptualización, creación y adquisición del conocimiento" (Bases Generales, 1986:45).

Se recalca en el objetivo general, la importancia que tiene en el niño preescolar indígena, la utilización de su lengua materna para favorecer otros aspectos de su desarrollo y adaptación en la escuela así como en posteriores contextos.

En la zona 602 después de algunos seminarios taller se acordó que se trabajaría con Proyecto anual, Registro de problemas, Planes situacionales y situaciones didácticas, en conjunción con el trabajo de Proyectos; partiendo de los centros de interés con una visión globalizadora, retomando las características del niño preescolar, enunciadas en el Programa de Educación Preescolar Nacional, como es el aspecto afectivo-social, intelectual y físico, así como la autonomía, expresión y pensamiento lógico matemático, expresadas como dimensiones.

En un seminario realizado en la zona 602 en el que asistieron todos los docentes que laboran en el nivel preescolar de la misma, que se llevó a cabo el 3 de mayo de 1994 se consideró importante desarrollar el trabajo con los niños por medio del juego para lograr el desarrollo armónico tan anhelado, vinculando a la escuela con la comunidad y tomando en cuenta el conocimiento y la relación que tiene el niño con respecto a la naturaleza, la familia y la comunidad. Así como implementar y

organizar áreas en las aulas, como biblioteca, expresión, dramatización, naturaleza, etc., considerándose que ello podría facilitar el proceso de aprendizaje en los niños y el trabajo de enseñanza para los docentes.

En esa sesión el supervisor reafirmó en los maestros de su zona la consideración de que el hecho de que se trabaje en el medio indígena, no debe dejar de lado los conocimientos nacionales, materializando esta idea en la necesidad de utilizar los Planes y Programas de Educación Indígena y Nacional como documentos complementarios.

Con respecto al trabajo de bilingüismo en el aula, no se trató el tema acerca de la mejor manera de trabajar con los niños, implementar estrategias, métodos o técnicas de trabajo para lograr un mejor desarrollo en este aspecto. Prevalciendo como máxima preocupación el cómo cumplir y elaborar la documentación (aspecto administrativo), por si se llegara el caso de presentar una evaluación del trabajo ante autoridades de educación.

Tal omisión cobra gran trascendencia pues el proceso enseñanza aprendizaje en educación indígena preescolar, exige métodos didácticos en la escuela, acordes a las características socioculturales y lingüísticas de sus educandos, para que lejos de que decaiga el interés por ir a la escuela en los niños se les motive a incorporarse con entusiasmo y gusto.

Durante mi estancia en San Sebastián observe una y otra vez que las maestras casi no utilizan el náhuatl en las aulas al dirigirse a los niños durante el trabajo diario, que enseñan a sus alumnos los contenidos del programa en español y privilegian la lengua nacional oficial, originando con ello problemas de desigualdad entre la lengua materna y el castellano, pues nunca coordinan las dos lenguas funcionalmente, dando como resultado que el proceso de aprendizaje en los niños no sea favorable ya que cuando las maestras dan su clase por lo general solo les hablan en español a sus alumnos y muchos niños dominan mas la lengua indígena, por lo mismo muchas veces no llegan a comprender completamente lo que el docente dice, truncando la comunicación que debería existir entre el maestro y el alumno.

A continuación se presenta una descripción general del acontecer diario en el CEPI Cuauhtémoc de San Sebastián y seguidamente paso a analizar situaciones mas específicas por grupos, en diversos ambientes, con cada una de las maestras.

Si bien el horario de actividades de la escuela, por norma debe dar inicio a las 9:00 a.m., los niños regularmente llegaban en horas discontinuas (a veces hasta las 10:30) y permanecían fuera de los salones hasta las 9:30 a.m., pues no es sino hasta que las maestras les indican que se deben formar en hileras (una de niñas y otra de niños) y se "ordenan" de acuerdo a lo que les mandan sus

maestras, cuando se les dan indicaciones para marchar, tomar distancia, voltear, girar, etc.; en seguida pasan a sus salones, aunque en ocasiones antes de hacerlo se llevan a cabo "ejercicios" de educación física antes.

Tiempo después estando cada grupo en su salón las maestras inician sus labores con un diálogo de introducción al trabajo del día con el tema que correspondía y revisan tareas en el cuaderno; luego anotan en el pizarrón una nueva letra o palabra (cuales quiera) para escribir como plana en los cuadernos, los niños salen a recreo a las 11:00 a.m. y durante el receso reciben como alimento leche que proporcionaba el DIF (cuyo costo es de \$1.00 diario). Después regresan a los salones, a las 11:30 a.m., para anotar la tarea y poder salir a las 12:00 p.m., con especificaciones como se mencionará posteriormente. En el proceso de enseñanza aprendizaje, la actividad de lecto-escritura predominaba, (siempre con palabras en español).

Como son constantes los días con frío o lluvias, la asistencia disminuye principalmente en la época de invierno, cuando se da esta situación, reúnen a los niños asistentes, y laboran juntas las maestras con los tres grupos.

En el CEPI Cuauthemoc el aprendizaje en los niños intenta ser llevado a cabo con la instrumentación de los contenidos planeados en el proyecto anual de cada grupo en coordinación con toda la escuela, donde los temas centrales son: " Observar la siembra y participar en la cosecha de diversos productos agrícolas, participar en festejos patrios, comunitarios y sociales, protegerse del frío, jugar con el viento, participar en campañas ecologistas, de salud y festejar días conmemorativos principalmente". (ver anexo No. 1).

En los registros de aula se detectan aspectos relevantes existentes en la dinámica dada en las aulas, pues se toman las categorías de relación maestro-alumno, contenidos didácticos, materiales didácticos, area de desarrollo en el niño, y uso del bilingüismo en el aula.

La siguiente *transcripción* de la grabación del día 7 de marzo de 1994 se hizo en el grupo 3o"B", dándose tres momentos relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula; cuando inicia el día de trabajo y el cuestionamiento a los niños acerca de la actividad que desean realizar, un segundo momento cuando realizan su trabajo manual fuera del aula y finalmente cuando regresan del descanso a hacer algunas reflexiones al respecto. Iniciando el día con 17 niños en total 8 niños y 9 niñas; a las 9:45 a.m. la ubicación de las sillas y las mesas es de manera tradicional (ver anexo No. 8).

PRIMER MOMENTO

Se inició el trabajo con un saludo verbal "buenos días" rápido y cordial, por parte de la maestra. y en seguida pregunta:

Maestra- *A ver niños ¿qué quieren hacer?* (cambia de lugar a dos niñas, las separa porque siempre platican)

Niña: *Muñecas*

Maestra- *¿Muñecas?*

Niño: *Casa*

Maestra- *Ahorita, a ver vamos a ver primero muñecas y casa* (la grabación registra conversación dispersa de los niños)

Maestra- *¿Sabes cómo son las muñecas?, Vamos a dibujar un auto aquí.* (dibuja en un pliego de papel manila diversas figuras)

(Material didáctico.)

Emilia se recuesta en dos sillas y se acomoda, Jesús juega sentado en su silla, Emilia se levanta y choca una bolsa de frituras sobre su mesa.

Niño; Maestra y un servicio

Maestra- *¿un qué?*

Niño: *un servicio*

Maestra- *¿Un cepillo?*

Niño: *Un servicio*

Maestra- *¡Ah! un servicio, aquí ya lo vamos a ver con un carro*

Victoria: *una muñeca*

Maestra- *Una muñeca, aquí esta ya la muñeca, Dicen que vamos a jugar o hacer muñecas, carros, pollos, flores, árboles y casas ¿sí?, Bueno para esto ¿qué tenemos aquí? ¿que vamos a hacer, qué vamos a ocupar o qué necesitamos?.*

Valeriano juega con una bolsa de plástico pues soplando provoca un silbido, mientras Emilia juega sacando y metiendo una chanclita en su pie, Victoria y Florencia platican entre sí

Niño: *pintar*

Maestra- *A ver ¿para hacer una muñeca qué necesitamos?*

Niño: *maestra yo quiero hacer una vaca*

Maestra- ¡Una vaca! ah bueno (los niños ríen). Para hacer todo esto necesitamos muchas cosas; para hacer una muñeca ¿qué necesitamos?, ¿con qué la vamos a hacer?, (se dirige a algunos niños) ¡ A ver, guarden silencio !. Con qué vamos a hacer la muñeca, que necesitamos para hacer la muñeca

Niño: Con lápiz

Maestra- Para dibujar con lápiz, para dibujarla, pero las muñecas no nada mas se dibujan, ¿verdad?.

Niños: No

Maestra- ¿Cómo son las muñecas, cómo las podemos hacer?

Niña: Con lápiz

Maestra- ¿Por qué con lápiz? Con el lápiz la vamos a poder dibujar aquí, en una hoja o en un cuaderno, en el pizarrón, o en algún otro lado, en el patio ¿verdad?

Niños: sí

Maestra- ¿De qué otra forma podemos hacer la muñeca?, A ver, alcen la mano los que quieran muñecas (pocos levantan la mano). ¿De que están hechas?

Niño: yo también quiero hacer muñeca

Maestra- ¿sí?, ¿de qué están hechas las muñecas? ¿De plástico?

Niños: Sí

Maestra- Sí, ¿De qué otra manera las podemos hacer? m...

Niño: Un gato

(Interes inmediato.)

Maestra- ¡Estamos hablando de las muñecas! y de qué otra forma las podemos hacer ¿cómo podemos hacerlas?

Niño: Con las manos

Maestra- Con las manos vamos a hacer, pero, ¿que cosa vamos a ocupar para hacer la muñeca?

Niño: Hule también

Maestra- hule...hule También, vamos a ocupar hule para hacer la muñeca, de que otra manera las muñecas se pueden hacer, Las muñecas se pueden hacer de muchas formas; podemos ocupar diferentes materiales

Niño: Hasta de tela

Maestra- ¡Eso, muy bien!, De tela también, las podemos hacer de tela ¿y como las haríamos?

Niño: De vestido

Maestra- Le haríamos su vestido, ¿Qué mas?...Bueno, ahorita no tenemos tela para las muñecas ¿verdad que no?

Niños: ¡Nooo hay!

Maestra- Bueno entonces, esa la vamos a hacer mañana, para hacer un carro ¿que debemos de tener?

Niña: Un letrero

Maestra- A ver, a ver, pongan atención. Margarita y Araceli, Chucho dice que vamos a hacer un carro ¿cómo vamos a hacer un carro? A ver ¿Cómo podemos hacer un carro? Sí los conocen ¿verdad?

Niños: ¡siiii!

Maestra- Emilia siéntate bien

Niño: De Nautla

Maestra- Los conocemos ¿Son de Nautla?

Niño: También de plástico

Maestra- También hay de plástico, con los que jugamos

Niño: Oh si, También de fierro

Maestra- También de fierro, pero a poco queremos hacer de fierro...Victoria y compañía...a ver nosotros cómo podemos hacer un carro, de que lo podemos hacer, ¿de qué lo podemos hacer?

Niño: De vidrio

Maestra- ¿ Y tenemos vidrio? ¿sí?

Niño: No

Maestra- Si se puede hacer, pero nosotros no tenemos vidrio, además pueden lastimarse. A ver, vean lo que tenemos aquí, ¿con qué podemos hacer un carro? a ver...

Niño: También se puede con un papel

Maestra- También se puede hacer con un papel, pero con esto ¿podemos hacer un carro?, Victoria ¿ podemos hacer un carro con esto? (les muestra una bolsa con corcholatas) o no...

(En ese momento llega una mamá con su niño en brazos y se dirige a la maestra con un tono de voz muy bajo...y le dice algo)

Maestra- Señor, debería usted de asear a su niño viene muy sucio ¿No le da a usted tiempo?, Su cuaderno también, por favorcito (termina de hablar con la mamá y se dirigió a los niños en el salón).

(Relación maestra-madre de familia.)

A ver niños, manos arriba, al frente, aquí... Estabamos hablando de los carros, allá va uno, ya los conocen (dirige la mirada a la calle).

Niños: sí

Maestra- Chucho dice que hagamos carros, cómo le vamos a hacer ¿Tenemos material para hacerlo? De todo el material que tenemos allá afuera que podemos ocupar.

Niños: Papel

Maestra- Podemos hacer con papel ¿verdad?

Niños: síiii

Maestra- Pero ¿Con qué mas?, ¿Con esto lo podemos hacer?

Niños: Síiii

Maestra- Que son.

Niños: Corcholatas...corcholatas (se observa atención dispersa)

Maestra- ¿Sí lo podemos hacer con esto?.

Niños: Síii

Niño: Podemos hacer un avión

Maestra- Las corcholatas ¿cómo las vamos a ocupar? ¿qué necesitamos para amarrar las corcholatas?

(Material didáctico.)

Niño: Hilo

Maestra- Hilo...¿qué más?.

Niño: *Se le hace un hoyito con un clavo.*

Maestra- *Todos lo van hacer ¿todos van hacer el carrito? ... Todos, bueno*

Niños: *Sííí*

Maestra- *Guarden sus cosas. ¿Con qué vamos a agujerar las corcholatas?*

Niño: *Con un clavo*

Maestra- *Con un clavo, pero, no nada más necesitamos un clavo ¿qué más necesitamos?*

Niño: *Hilo*

Maestra- *Dice Chucho que hilo, ¿qué otra cosa, qué otra cosa? ¿cómo la vamos a amarrar con hilo? nos hace falta otra cosa ¿qué es?*

Niño: *Le hacemos un hoyito con un clavo*

Maestra- *Sí, vamos hacer hoyitos con clavos pero para acomodarlo cómo.*

Niño: *Con hilo*

Maestra- *Sí con hilo, pero si les ponemos nada más con hilo van a quedar colgando ¿qué nos hace falta? qué es esto (les muestra un lápiz)*

Niña: *Un lápiz.*

Maestra- *Un lápiz...y así nada más qué es.*

Niño: *Un palo*

Maestra- *Eso, Entonces qué nos hace falta para amarrar un carrito, qué más nos hace falta además de las corcholatas, Tenemos hilo, clavo ¿qué más nos hace falta?*

Niño: *Los palos.*

Maestra- *Nos hacen falta palitos ¿para qué? Irlos qué...*

Niños: *Para escribir.*

Maestra- *Para irlos acomodando así ¿verdad?*

Niños: *Sííí*

Maestra- *Bueno, vamos a salir allá fuera (les indica que busquen piedras y palitos, luego les entrega corcholatas y clavitos en una bolsa, para que agujeren las corcholatas)*

(Materiales didácticos.)

SEGUNDO MOMENTO

Al salir los niños del salón son las 10:10 a.m. y se continúa el trabajo fuera del aula. Después de que los niños buscan varitas de diferentes tamaños, la maestra los reúne fuera del salón y les indica que se sienten en el suelo.

Maestra- *Tomen corcholatas y un clavito, busquen una piedra para que les hagan el hoyito...le pegan con cuidado para que no se vayan a machucar...Me regresan luego el clavo...ya agarraron su piedrita (no existe interacción verbal), A ver Ricardo búscate otra, a ver, vean le van a pegar así para que se le haga el hoyito, Así miren (ella ejecuta la acción con el material,) miren y que quede así, ya vieron...*

Niños: *si*

Maestra- *Bueno, cada quien va agujerar la suya...Así no al revés...;Ricardo! al revés, así*

Niño: *Ya mira, ya maestra, ¿así maestra?*

Maestra- si (los niños martillean un buen rato sin intercambiar palabras). Así Ascención, para que sea más rápido (le voltea la corcholata)...¿Saben cómo le vamos a hacer?. A ver Valeriano cómo....cada quien va a hacer el suyo...Isidro agarra tus corcholatas, agarrate 4 ¿Cuántas tienes?, vente para acá, no se vayan a llevar las corcholatas (no hay respuesta de Isidro), A ver Chucho ¿ya terminaste?, (les muestra cajas) ¿cómo le van a hacer?, a ver Ricardo ¿cómo le vas a hacer?
Emilia sigue recolectando ramas y la maestra la llama para darle indicaciones de cómo hacer el trabajo

Niño: (se dirige a otro niño) Así que tenga su tapadera y tenga su otro papel

Maestra- Eso ¿Quieres ocupar papel?. ¿Quiénes quieren trabajar con papel?, ¿Qué más podemos ocupar para el carro?. Las cajitas de leche que están allá adentro, ¿nos sirven para hacer un carro?...para sacarlas...Cada quien va a hacer el suyo, porque ven otros y lo quieren hacer igual...¿Cuántas llantas tienen los carros?

(Material didáctico.)

Niños: ¡Cuatro!

Niño: El trailer tiene 10

Maestra- El trailer tiene 10, si conocen los trailers ¿si conocen los trailers? mh....solo conocen carros chiquitos de cuatro llantas, los carros grandes llevan 10 llantas. ¿Lucio ya lo hiciste?. A ver, órale ven para acá, has tu carrito. Ahí hay clavitos, papel, corcholatas, también Martiniano

Niño: Ya maestra

Maestra- Bien, enséñaselos Ascención, miren Ascención ya terminó...Los que vayan terminando pasan al salón y dejan su carrito en la mesa (los niños van entrando al salón poco a poco)

Niña: ya maestra

Lucio y Martiniano inician su juego rodando las corcholatas unidas con las ramitas. Nadie intercambia palabras (Ricardo haciendo su carrito hace comparación de medidas, distancia, grosor, utiliza el clavo, piedras y hasta sus dientes para adelgazar la rama)

(Pensamiento matemático.)

Maestra- Bueno

Niño: ¿Nos los vamos a llevar?

Maestra- Ya veremos..Gregorio ¡ya!, ¿no?...Victoria ¿éste es tuyo?...A ver ¿qué hiciste?...ya había quedado bien; pónle las corcholatas. Florencia al salón...Guarden las cosas en su lugar, las echamos en la bolsa no en la basura.

(Ricardo después de batallar bastante con la ramita tan gruesa que escogió termina su trabajo e intercambia algunas palabras con Ascención. La actividad se concluye a las 11:00 a.m.)

Empieza la hora de descanso y salen todos los niños al patio y se sientan en el piso o en los escalones para tomar su leche y cuando terminan juegan en pequeños grupos. Algunos compran golosinas, otros comen lo que llevan como pan y naranja.

TERCER MOMENTO

Regresan al salón a las 11:50 ya todos Los niños ocupan sus respectivos lugares

Maestra- ¿Se lo van a llevar?

Niños: síii

Maestra- ¿Los carros qué necesitan para moverse?.

Niño: Aceite

Maestra- Mh... necesitan aceite y personas que los manejen

Niño: Sí

Maestra- ¿Para qué los ocupamos, a ver para qué?

Niño: para ir a la escuela porque está lejos

Maestra- Algunos lo ocupamos para ir a la escuela porque está lejos ¿tienen carro en su casa?

Niña: Yo no tengo

Niño: Yo no tengo...yo tampoco

Maestra- Aquí no usamos verdad, pero para ir a la ciudad. Todos conocen Teziutlán ¿verdad?

Niño: Yo sí

Maestra- Bueno, en la ciudad más grande, donde hay muchos carros, donde hay niños que viven muy lejos de las escuelas, unos...sus papás tienen carros y los llevan a las escuelas, aquí es chico por eso no hay carros y no los ocupan...¿Para que los usan, aparte de ir a Teziutlán?, ¿Para qué? ¡Salvador! mh... ¿para qué?

Niños: Mis hermanos si van lejos a la escuela y si ocupan el servicio

(Experiencia familiar.)

Maestra- Ellos sí

Niño: ¿Por qué no tenemos?

Maestra- ¿Cuando van a Teziutlán se van caminando?

Niños: ¡Nooo!

Maestra- Algunos si se van caminando, otros no verdad, ¿otros en qué se van?

Niño: En el servicio

Maestra- En el autobús, en el carro, en el servicio, como ustedes lo quieran llamar, las maestras viajamos en el carro, entonces los carros se hicieron para viajar ¿verdad?

Niños: si

Maestra- Si, Verdad, (se escucha mucho murmullo)

A ver chaparros ya esténse quietos, ¿Para qué ocupamos los carros, Martiniano? ¡Martiniano! para que los ocupamos ¿nada más los ocupamos para jugar?

Niños: Noooo

Maestra- Hay carros que sí los ocupamos para jugar ¿cuáles son?

Niños: Los de juguete

Maestra- Los que acabamos de hacer ahorita si los podemos jugar ¿Verdad?

Niños: Síiii

Maestra- Vamos a poder jugar con él

Niños: Nooo

Maestra- No, bueno. Un carro cuantas llantas tiene, los carros chiquitos ¿Cuántas llantas tiene?

Niños: Cuatro

Maestra- Y los grandes

Niño: Trae como 10

Maestra- Unos trailers que tienen como 10 dice Chucho, ¿los conocen todos?

Niños: Nooo

Maestra- El autobús ¿cuántas tiene?

Niño: 6 llantas

Maestra- ¿Seis llantas, así, cuantas son así?

Niño: Adelante y atrás

Niño: Atrás tiene unas dos y adelante otras dos, como el carrito

Maestra- Y así ¿cuántas son?, cuantas dice su compañero, entonces ¿cuántas tiene el autobús, cuantas llantas tiene el carrito que hicieron ahorita?

Niña: Cuatro

(Pensamiento matemático. Concepto de número.)

Maestra- Mañana cuando pase el autobús, nos vamos a fijar, “No se vayan a acercar”, donde estén paraditos nos vamos a fijar cuantas llantas tiene... y mañana... vamos a ¿quieren que vayamos a ver el carro? (se observa dispersa la atención de los niños)

Niños: Siiii

Maestra- A ver que es lo que tiene adentro, ver lo que nos gusta, lo que no nos gusta, mañana lo vamos a ver...y ese carrito ¿se lo quieren llevar o lo van a dejar?.

Niño: Nos lo queremos llevar

Maestra- ¿Para qué lo van a llevar?

Niño: Para jugarlo

Maestra- ¿Con quién lo van a jugar?

Niño: Con nuestros hermanos

Maestra- Bueno, con sus hermanos...Vengan les voy a dejar tarea

(se acercan todos a la mesa de la maestra con sus cuadernos abiertos, en la mano y la maestra les escribe al inicio de la hoja de su cuaderno la palabra “carro”)

Vamos a cantar . (La mayoría de los niños la siguen)

(Desarrollo de la escritura.)

*El trabajo terminó
Nos espera mamá
y también nuestro papá
por aquí, por allá
estos niños ya se van*

Son las 12:00 .a.m. los niños suben las sillas a las mesas y se forman en dos filas: de niños y niñas respectivamente, sin indicaciones de la maestra.

Maestra- Levanten la basura, si no se quedan

(los niños levantan algunos papeles que están al alcance) (Hábitos de higiene.)

¡Hasta mañana niños!

Niños: (contestan en coro) Hasta mañana maestra.

Nota: Durante el día de trabajo, Chucho es el que contesta la mayoría de las veces a las preguntas que la maestra realizaba a todo el grupo.

La actividad transcrita en ese día fue un tanto excepcional ya que regularmente los niños no salían de su salón y los trabajos los realizaban en papel con lápiz o crayón.

En diversas ocasiones, en el primer momento prevaleció el interés inmediato de cada uno de los niños, pero su atención no se centraba en un solo tema explicitado en las respuestas que le daban a la maestra. Algunos momentos de distracción por parte de los niños con objetos que estaban a su alcance, además bien se observa la participación de pocos niños exteriorizando sus experiencias personales. Se utilizaron como materiales didácticos papel, plumón, gis y pizarrón así como la comunicación hablada, la relación maestro alumno se dio mínimamente ya que no todos participaron entusiastamente y también se da la relación maestra-madre de familia en este primer momento, donde la comunicación también fue en español.

El segundo momento corresponde al trabajo manual, favoreciendo en el niño la creatividad, la imaginación, la destreza motriz fina y la capacidad de autonomía y libertad para la elaboración de su carrito; el material didáctico fue tomado en parte de lo que proporciona la misma naturaleza, así como materiales de rehuso y materiales de apoyo comerciales, desarrollando en un niño, su pensamiento matemático.

En este caso el maestro le dio la posibilidad al alumno de elegir con qué deseaba trabajar, de acuerdo a los materiales con los que ya contaba y la comunicación oral sirvió para reafirmar en el niño lo que ya estaba haciendo y para centrar la atención de los niños con explicaciones concretas.

El tercer momento se presentó después del recreo, en él la maestra hizo preguntas directas y colectivas a los niños, más o menos apegadas a lo que ella consideraba los niños debían saber. Estos últimos expresaron sus conocimientos de acuerdo a experiencias personales o familiares sentando en ello la base del trabajo sucesivo para posteriores días. Así mismo favorecía el inicio de la planeación de la actividad del siguiente día; se favoreció en los educandos conocimientos matemáticos retomando, lo que el niño percibe de su realidad con el concepto de número que él maneja; se favoreció el aspecto de hábitos de higiene y finalmente con la petición de la tarea se denota la exigencia del desarrollo de la escritura en el niño, aspecto que no se pide en el programa de educación preescolar.

Además el hecho de que la maestra dio explicaciones siempre en español, sin utilizar el náhuatl, desplazando en su totalidad la lengua indígena y privilegiando el castellano, provoca una interacción verbal mínima y las respuestas que los niños elaboran no permiten saber a ciencia cierta, si éstos aprendieron o reafirmaron sus experiencias y con ello sus conocimientos. Además, como la maestra va propiciando con sus preguntas la actividad que se llevará a cabo, no se puede llegar a saber si se satisfizo el interés de la mayoría de los niños. Por lo demás la relación maestro-alumno no es muy estrecha y en este sentido, además de que nunca se propicia el contacto físico para crear un ambiente agradable y de confianza, los niños dialogan entre ellos y por lo regular en su lengua, con murmullos o palabras quedas y con una actitud introvertida.

El día 11 de marzo de 1994 hizo mucho frío ocasionando que la asistencia fuera escasa, los niños fueron concentrados en un solo salón y la observación que se realizó de las actividades en él comprendieron los tres grupos reunidos y las tres maestra. (identificándolas en el registro como M1, M2 y M3) A las 9:45 a.m. solamente se encontraban ocho niños y a las 10:00 a.m. la asistencia era de 10 niños en total con 6 niños y 4 niñas, por lo mismo decidieron reunirlos a todos en una sola aula.

PRIMER MOMENTO

La maestra inició el día de trabajo preguntándoles a los niños -que habían hecho el día anterior- (los niños permanecen en silencio) y ella estratégicamente dice...

Maestra1-“Trabajos”, ¿Qué quieren hacer? (nadie contesta)...¿Quieren hacer letras? (los pocos niños que hay en el salón permanecen callados). La maestra decide escribir en el pizarrón la letra “T”, (Como los niños no responden a sus preguntas ella les explica como se debe escribir).

M1- Para abajo, de la cabeza a los pies; no vamos a empezar de los pies a la cabeza, así no, vamos a empezar así (mostrando con movimientos de los brazos en el aire de arriba hacia abajo), Todas las letras, todos los números se hacen de arriba hacia abajo, de arriba hacia abajo, no de aquí para allá, no así no, todo de arriba Aquí es arriba y aquí es abajo, aquí ¿Donde es abajo?

(Direccionalidad.)

Niños: Aquí (subiendo sus brazos)

M1- Otra vez, arriba...todos viendo arriba, hacia ¿dónde? hacia...todos, todos de arriba hacia abajo, eh yo no voy a hacer una letra si yo, ¡Fíjense!, si yo lo hago así (escribe en el pizarrón) como voy, ¿Para abajo o para arriba?

Ns: Para arriba

M1- ¿Y así es?

Ns: Hacia arriba

M1- Y así se hace ¡no!, ¿Voy bien?

N: No

M1- ¿Voy para arriba o para abajo?, Fíjense

N: Para abajo

(Ubicación espacial)

M1- ¿Y esta bien?

N: Sí

M1- Así esta bien, entonces, entonces todas las letras van a ser de arriba hacia abajo, para abajo ¡eh!. Si es un número, A ver díganme un número, díganme un número, “se saben del uno al cinco”, Díganme un número, díganme un número...El número como se hace, díganme el número que quieran, un número, ¿así cuantos tengo? (mostrando dos de sus dedos)

Ns: Dos

M1- Dos, aquí es el número dos, Fíjense que el número dos también se hace de arriba a abajo, a ver quien dice otro número, el número que quieran

N: Seis

M1- El seis, Fíjense cómo se hace el seis ¿Voy para abajo o para arriba?

Ns: Para abajo (en coro)

M1- ¿Y esta bien?, va para abajo, a ver otro número

N: El siete

M1- Exactamente el siete, palito parado o acostado (escribe en el pizarrón el siete)

N: Para arriba

M1- Sí pero este es palito ¿Parado o palito acostado?

N: Palito acostado

M1- Palito acostado y luego tengo que hacer palito ¿Qué?, voy para abajo o para arriba

N: Para abajo

M1- Todos se hacen para abajo a ver, otro número

N: El ocho

M1- El ocho, ¿voy para abajo o para arriba?

N: Para abajo

M1- Para abajo, bien

N: Maestra el cuatro

M1- Dice Diana que hagamos el cuatro, a ver el cuatro...Voy para abajo o para arriba

Ns: Para abajo

M1- Para abajo, miren, a ver una letra

N: El cinco

M1- Bueno hacemos el cinco. A ver, ¿para abajo o para arriba?

Ns: Para abajo

M1- Ya ven, estas que son, estos que son ¿Letras o números?

N: Letras

M1- ¿Estos que son? a ver vean (señala lo escrito en el pizarrón)

N: Números

(Concepto de número).

M1- A ver, Fíjense bien ¿Qué son?

N: Martillos

M1- No esto, esto que son ¿letras o números

N: Números

M1- Todos

Ns: ¡Números!

M1- Números... También los números se hacen de arriba hacia abajo ¿Verdad?

M1- Ahora una letra, una letra la que quieran

N: El siete

M1- No eso es número, Una letra....una de las vocales, ustedes se saben las vocales de "a, e, i,...o, u".

N: Letras

SEGUNDO MOMENTO

N: La de "se elot"

(Interferencia lingüística)

M1- ¿Mande?

N: Se elot

M1- ¿Se elot? ¿Un elot, un elot?

N: Si (se ríen los niños y la maestra dibuja un elote en el pizarrón)

M1- ¿A qué se parece esto?, esto (sigue dibujando) ¿Niños?

N: Se elot

M1- Se elot, un elote, un elote, se elot, si verdad...

N: Un muñeco

M1- Dice Cristóbal que hagamos un ¿qué?

N: (Cristóbal) Muñeco

M1- Muñeco, ahorita hacemos uno, Aquí esta que va haciendo este niño, ¿Qué va haciendo este niño, qué esta haciendo este niño?

N: Niño

M1- Sí, pero ¿qué va haciendo? ¿Cómo están sus manos, a ver...a ver? Que esta haciendo con sus manos...No esta haciendo así (pone su cuerpo en posición)

N: Si

M1- Y ¿cómo va con sus pies?, así, A ver todos, porque sus pies no están así ¿Verdad? juntos.

Ns: Noooo

M1- Esta así, ¿Cuántos pies tiene?.

N: Dos

M1- Todos

Ns: Dos

M1- ¿Cuántas cabezas?

Ns: Una

M1- ¿Cuántos ojos?

Ns: Dos

M1- ¿Cuántas narices tiene?

Ns: Una

M1- ¿Cuántas bocas?

Ns: Una

M1- ¿Qué le falta a este niño? ¿Sus orejas ¿Qué otra cosa le falta?

N: Su cabello

M1- Su cabello, Vamos a hacer un muñeco pachón

N: ¡Cabello!, Una muñeca

M1- Una muñeca...y luego entonces tiene ¿Cuántos ojos?

Ns: Dos

M1- ¿Cuántas narices?

Ns: Uno

M1- ¿Cuántas bocas?

Ns: Uno

M1- ¿Cuántas manos?

Ns: Dos

M1- ¿Cuántos pies?

Ns: Dos

M1- ¿Cuántas orejas?

Ns: Dos

M1- Bueno..¿Quieren que cantemos un cantito?

Ns: Sííí

M1- Jorge bájate tu mochila, todos, todos dejen su lápiz en su mesa y decimos (cantan una canción de esquema corporal en español, moviendo sus manos y señalando las partes de su cuerpo y después de cantar, les pregunta nuevamente; cuántos ojos tienen, cuántas manos, cuántos pies y nuevamente cantan la canción, finalmente la recitan)

(Esquema corporal).

*Tengo una cabeza
tengo dos orejas
tengo, tengo, tengo
tengo una nariz
tengo una boca y
tengo muchos dientes*

M1- Bueno, eso es un cantito, mh...bueno ¿Qué estábamos haciendo? Una letra o un número

N: Un número

M1- Fíjense ¿Qué estábamos haciendo? (señala en el pizarrón la letra "T")

N: Un martillo

(Pensamiento lógico)

M1- Bueno parece un martillo...Hagan su letra T en sus cuadernos

TERCER MOMENTO

(la maestra deja de hablar y los niños empiezan a escribir en sus cuadernos son las 10:05 a.m.)

Ricardo es el primero en terminar y se lo muestra a la maestra

M1- Ya termino su compañero ¿Está bonito o está feo, este trabajo está bonito o está feo? Esta bonito ¿Verdad?

M2- Cuiden su cuaderno, ya les hemos dicho que cuiden sus cuadernos, apúrense. Su cuaderno lo deben meter en la bolsa, o en su mochila, pero no lo vamos a doblar porque luego ya no vamos a poder escribir

M1: Apúrense a trabajar y luego hacemos elotes ¿sí? Dijo Cristóbal que vamos a hacer un elote, pues bueno apúrense y vamos a hacer un elote
Los niños siguen trabajando en silencio. Consuelo trabaja con crayón y Anabel no hace nada, son las 10: 25 a.m.

A los niños que van terminando la maestra les va entregando plastilina
(Material didáctico).

M1-¿Ya terminaron? ¿Ya terminaste Chayo? ¡no! Apúrate porque la plastilina los esta esperando, ablándenla con la mano...así para eso es..así bien. (Pasados algunos minutos pregunta colores) A ver ¿Qué color le tocó a su compañero?, ¿Qué color es?

Ns: Rojo

M1- ¿Y a Chayito?

Ns: Azul

M1- ¿Este color es?

Ns: Amarillo

M1- Amarillo, Fíjate bien Jorge ¿y el tuyo?

N: Verde

(Identificación de colores).

M1- En el cuaderno hicieron una letra T, ¿se parece a la que están haciendo con plastilina?, ¿Sí?

Ns: Sí

M1- ¿Eso qué es ?

N: Un martillo

M1- Todos hagan un martillo que se parezca a un martillo (los niños trabajan golpean sobre la mesa)

La maestra2 juega con Diana simulando que lo hecho en plastilina es un martillo y trata de tocarla en partes de su cabeza; otro niño modela alzando la mano izquierda.

(Algunos niños no quieren ir a pedir la plastilina y otros van en su lugar con la maestra que, sin pedirla se las entrega, sobreentendiendo la acción. Son las 10:45 a.m.). Ricardo y Chayo platican en náhuatl

M2- Vicente tienes plastilina ¿No? Quieres plastilina ¿No?, Consuelo quieres plastilina ¿No? (la niña no contesta). Jorge ve por plastilina y se la das a Consuelo...hagan un martillo

(Entra el director con la maestra 3 y les dice a los niños y a las maestras que van a salir temprano porque hace mucho frío. Las maestras reparten las cajitas de leche que proporciona el DIF y les dicen que se pueden llevar la plastilina a casa).

Ms- Hacen mas letras en sus casa, Vengan para que les dejemos tarea para el lunes.
(Los niños salen sin despedirse..El día de trabajo termina a las 11:00 a. m.)

Para el análisis del día de trabajo se divide en tres momentos, en el primero, cuando la maestra inicia el día de trabajo explicitando lo que desea hacer con los niños "letras", intenta mostrarles que ellos ya saben lo que son estos signos, maneja mucho el concepto de espacio y direccionalidad en conjunción con conocimientos matemáticos y propicia en los niños el desarrollo de ubicación

espacial con las indicaciones de arriba abajo. En este momento el niño casi siempre muestra su pensamiento lógico y simbólico expresando lo que él conoce objetivamente de la realidad -letra T es un martillo-; en la actividad la maestra sólo usa como materiales didácticos pizarrón y gis.

En el segundo momento cuando se da la interferencia lingüística del uso de la palabra "se elot" en náhuatl, y así más la maestra¹ cambia la actividad con conocimientos de esquema corporal y conocimientos matemáticos, apoyándose en una canción de esquema corporal, enriqueciendo el vocabulario del español en el niño. A pesar de ello no se da con esto la identificación de signos y significados en los niños con respecto al pensamiento abstracto de los adultos; y además de que la interacción entre maestra-alumno es mínima pues nunca se da un diálogo extenso con la participación de la mayoría de los niños, ni entre la maestra y cualquiera de ellos.

El tercer momento se inicia con el trabajo por parte de los niños; primero en el cuaderno y luego con plastilina, favoreciendo su coordinación óculo-manual y motriz fina, continua con la actividad que es dirigida por la maestra, sin permitir que el niño exprese libremente lo que le interesa e inmediatamente, propicia la maestra la identificación de colores en los niños apoyándose en el material didáctico.

Durante el día se observó que no hubo un tema, contenido u objetivo de aprendizaje específico, pues se fue dando sobre la marcha o conforme avanzó el diálogo con los niños. (si bien pudieron haber hecho mano de las condiciones meteorológicas para planear alguna actividad acorde al contexto ambiental del niño, solo se dio un repaso de escritura de números, letras y esquema corporal) Así mismo las maestras recurre a lápiz, papel, plastilina, pizarrón y gises como únicos materiales didácticos de apoyo.

Nuevamente se aprecia que la comunicación oral siempre se da en español, y que aún cuando llega a darse el caso de la interferencia lingüística del náhuatl, lengua materna de los niños, el maestro prosigue la clase privilegiando el castellano.

La siguiente transcripción se realizó el **17 de mayo de 1994**, al grupo 3oA cuya asistencia era de 20 niños, la maestra inició el trabajo del día en el aula, a las 9:25 a.m., las sillas y mesas de los niños se encontraban distribuidas en semicírculo y la silla de la maestra junto al pizarrón.

El trabajo del día se realizó en tres momentos, observándose de la siguiente manera; cuando se da el saludo e inicia el cuestionamiento por parte de la maestra hacia los niños acerca de lo que desean hacer estos últimos, a falta de la iniciativa de los niños, la maestra con una tabla con diversas figuras intenta centrar la atención de los niños en algún tema específico, se propicia la interacción verbal entre maestro alumno, donde la maestra utiliza algunas palabras de la lengua materna de los niños para poder tomarlo como referencia de conocimiento en los niños; también se da la relación verbal en español entre dos madres de familia y la maestra.

El segundo momento es cuando la maestra les indica el trabajo que se realizará después del cuestionamiento anterior, siendo una actividad gráfico-plástica donde se utilizan como materiales didácticos papel, lápiz, crayones y velas con la técnica de crayón derretido para contornear flores en una hoja, la maestra favorece el área psicomotriz, la cognoscitiva con la identificación de colores y coordinación óculo-manual. La maestra siempre da las indicaciones en español e intercambia palabras con los niños utilizando también el español, la distribución de las sillas favorece la relación más estrecha entre maestro-alumno ya que los alumnos se ubican al mismo nivel espacial.

El tercer momento es después del recreo cuando conversa con los niños acerca del trabajo realizado en el día, cuando les revisa la tarea y les deja la del día siguiente, los materiales didácticos en los que se apoya la maestra son lápiz y papel, se observa el discurso de la maestra hacia los niños, siempre en español.

Se retoma para su análisis solamente el primer momento cuando la maestra se apoya de algunas palabras en náhuatl para intentar hacer más fluido el diálogo con los educandos. Dándose de la siguiente manera:

M- Buenos días ¿Qué quieren hacer ahora?... mh ¿No quieren hacer nada? ¿No?. (los niños permanecen en silencio) Bueno les voy a enseñar esta tabla, (tiene entre sus manos una tabla de 35 cm por 25 cm) pero, no la pueden ver todos, así que ¿Cómo le hacemos?...¿No quieren hablar?, ¿Por qué?, Para que veamos todos nos vamos a parar. ¿Cómo le vamos a hacer?. Mari Cruz ¿Cómo le vamos a hacer para que todos vean los dibujos? o ¿No vamos a hacer nada hoy?, ¿No?, ¿No vamos a hacer nada?.

(Material didáctico).

N: Sí

M- María ¿No quieres hacer nada? o ¿No quieren ver el cuadro?, ¿No?.

N: No

M- Victor dice que no, pero y, ¿los demás?, ¿Por qué?, ¿No lo quieren ver nadie?.

(Entra una madre e interrumpe la conversación de la maestra con los niños, conversan en español y después de un rato, sale la mamá del salón y continua la maestra).

(Relación maestra- madre de familia).

M- Entonces ¿Cómo le hacemos para ver esto?, ¿Se paran todos o qué hacemos?

N: Pararnos.

M- A ver párense y luego, párense todos, separen más las sillas ¿ya se pararon? (Se levantan la mayoría de los niños y se acercan al lugar de la maestra, muy juntos uno entre otro) y ¿ahora cómo le vamos a hacer?, A ver todos vengan a esta mesa, pero todos párense bien, que queden todos parados. Paula y Magdalena, párense bien, sino los demás no pueden ver (Indi bien. (Forman un semicírculo parados alrededor de la maestra) Bueno ahora me van a decir donde está... díganme los nombres ¿Qué es esto?. (Indica con un dedo una de las figuras)

(Acercamiento físico).

N: Bota

M- Bota, luego. Esto es... (Les señala otra figura)

N: Una flecha

M- Una flecha. A ver sigan

(Entra una mamá nuevamente al salón interrumpe la conversación de la maestra con los niños, se comunica con la maestra en español, después de un momento regresa la maestra al salón)

(Relación maestra- madre de familia).

M- Todos tienen que ver...

N: Una escoba.

M- Una escoba, luego, ¿Esto qué es?

N: Un tambo,

Na: Una lápiz.

M- Un lápiz ¿Qué es esto? (Nuevamente señala otra figura y así sucesivamente con otras figuras)

N: Zanahoria

M- Zanahoria ¿Esto cómo se llama?

N: Silbato.

M- Silbato ¿Y esto que esta aquí?, ¿Una qué?, ¿Qué es esto?

N: Una vela

M- ¿Esto que está aquí?.

N: Flor.

M- Y en mexicano ¿Cómo le dicen?

Ns: Xochit

M- Y en mexicano ¿Cómo le dicen al jitomate?

N: Tomat

M- ¿Así se dice? y hueso ¿Cómo se dice?

N: Hueso

M- Y la vela ¿Cómo se dice?

Ns: Velita.

M- Velita, y en mexicano ¿Es velita?, ¿Sí?, ¡Víctor!, y radio ¿Cómo se dice en mexicano?

N: Radio.

M- ¿Así se dice en mexicano?, ¿No se dice de otra forma?

N: No (Algunos niños se encuentran fuera del semicírculo jugando entre ellos)

M- A ver Ricardo, Juan vénganse para acá. María Silvia y esto ¿Cómo dijimos que se llama?

N: Un lápiz.

M- Y esto ¿Cómo dijimos que se llama en mexicano?

Ns: Xochit.

M- Pero párense para que veamos todos, a poco yo me pongo así ¿No verdad?, (Algunos niños no se muestran interesados en lo que la maestra les pregunta y juegan alejados del semicírculo que rodea a la maestra) Háganse para atrás para que veamos todos, ¡Vicente, Víctor, Ricardo, Juan!, Vénganse para acá. A ver párense bien, eso es para que veamos todos. ¿Esto qué es...?

(Acercamiento verbal).

N: Escoba.

M- Muy bien, y ¿Cómo se dice en mexicano?

N: Xococh

M- ¿Y limón en mexicano?

N: Limón.

M- No es cierto... Juan, Víctor, ¡Víctor! y entonces ¿Cómo se dice?...Nada más te paras a pelear ¿Verdad Juan?, ¿Cómo se dice limón en mexicano?

N: Xococh... Xococh

M- Víctor dice que Xococh, ¿Así se dice?...¿No saben?, Y esto...

N: Hueso

M- Y en mexicano ¿Cómo se dice?

Ns: Omit

M- Omit, ¿Verdad?, Omit es hueso. ¿Esta es una qué?

N: Escoba.

M- ¿Cómo se dice escoba en mexicano? o ¿Para qué sirve la escoba?

Ns: Para barrer.

M- ¿Y cómo se dice barrer en mexicano?, A ver ¿Cómo se dice?

N: Tlachpanas

M- Esto es una vela y ¿Qué tiene acá arriba?

Ns: Lumbre

M- ¿Y cómo se dice lumbre en mexicano?, ¿Cómo se dice?

N: Tlit

M- ¿Cómo se dice?, A ver todos

Ns: Tlit

M- Esto es ¿Un qué?

N: Grabadora.

(Palabra que no tiene sinónimo en náhuatl).

M- Grabadora, y ¿Para qué sirve la grabadora?

Ns: Para oyer la hora, para poner canciones

M- Para oír canciones y ¿Cómo se dice canción en mexicano? y la canción ¿Para qué sirve también?

N: Para bailar

M- Y bailar, en mexicano, ¿Cómo se dice?, ¿Cómo se dice?. Nicolás ¿Cómo se dice bailar en mexicano?. A ver ¿Quién sabe cómo se dice bailar en mexicano? Bailar, a ver ¿Cómo se dice?.

Ns: Timijotia

M- ¿Cómo?

Ns: Timijotia

M- Ya ven como sí saben, así se dice -estamos bailando-

Ns: Bailando

M- Y el limón ¿Cómo se dice?, cuando lo prueban ¿Cómo es?

N: Agrio.

M- Agrio... ¿Y cómo se dice agrio en mexicano?

N: Chichiti

M- Así se dice agrio, bueno. Todos digan como se dice agrio en mexicano.

Ns: Chichiti

M- Este es un pescado y el pescado ¿Se come? o ¿No se come?, ¿Cómo se dice en mexicano comida?, Güero ¿Cómo se dice comida en mexicano?

N: Güero

M- No es cierto ¿Cómo se dice, Vicente?.

N: Tlakuat

M- No es cierto, eso es comer, ¿Cómo se dice comida?, ¿Cómo es comida? en mexicano ¿Cómo se dice comida?,

¿Cómo güero?, ¿No saben bien? ¿Cómo se dice comida?, ¿No es tapalot? ¿No?. Bueno de lo que hay aquí ¿Qué quieren hacer? (Los niños permanecen callados)

N: Tapat, tapat, tapat

M- ¿Qué quieren hacer?

N: Yo quiero hacer zanahoria

Na: Un flecha.

M- Se dice una flecha

N: Un lápiz

Na: Una flor

N: Un lápiz

Na: Yo flor

M- Tú... A ver Víctor ¿Qué quieren hacer de aquí?

N: Yo ya pedí

M- ¿Qué pediste?

N: Una zanahoria

M- A ver Clara, Isabel ¿Qué quieren hacer?

N: Un lápiz.

M- Y ¿Cómo quieren hacer la flecha o la flor?. A ver váyanse a sentar, siéntense, (los niños caminan hacia sus lugares) Vamos a hacer una flecha y una flor, pero ¿Cómo?

Ns: Con lápiz

M- ¿Con qué mas lo podemos hacer?

Ns: Con papel.

El primer momento del trabajo termina a las 9:45 a.m., siendo la hora en que cambia la actividad del día.

Al inicio no se da la interacción verbal entre maestra-alumno, pero con el acercamiento físico y verbal por parte de la maestra, fluye un poco mas la conversación ya que los niños no permanecen en un lugar fijo sentados en sus sillas; además de que la maestra se dirige a los niños por su nombre.

La maestra hace uso del náhuatl y el español, intentando retomar la lengua materna (indígena) de los niños y lo que saben de la vida cotidiana familiar sus alumnos, pero, también salen a relucir palabras en español que no se ubican en el contexto lingüístico de la lengua vernácula en la comunidad, como ejemplo está -grabadora-.

Durante el cuestionamiento a los niños la maestra pregunta indiscriminadamente como se dicen algunos sustantivos, adjetivos y verbos en náhuatl y nunca se centra en un objetivo específico o tema único entonces la interacción verbal se da sin un fin determinado. Nunca se detecta en el diálogo el manejo de algún contenido programático.

La posición de las sillas en semicírculo y la petición de la maestra de que se acerquen a ella propicia en gran medida un mayor acercamiento entre maestra-alumno, además de que al dirigirse a ellos les llama por su nombre, por eso el proceso educativo es mas fluido.

Víctor, un niño que tiene como lengua materna el español participa bastante con una actitud extrovertida y de seguridad aun cuando no sepa con seguridad las respuestas que se deban dar en náhuatl, denota con su actitud que se considera importante en el grupo al que pertenece en la escuela, el niño esta desarrollando su capacidad de inventiva en el proceso de madurez de su lenguaje.

Después del análisis de los anteriores registros cabe señalar que en diversas ocasiones las maestras del CEPI Cuauhtémoc, me expresaron que - a sus alumnos se les enseña durante todo su proceso de aprendizaje en español porque ingresando a la Primaria ya deben dominar esta lengua al igual como dominan su lengua materna- . Por su lado el director de la primaria expresó en una entrevista que se realizó en el plantel que -los niños que asisten a el Jardín de Niños deben salir bien castellanizados para ingresar a la Primaria Rural Federal-

Las maestras del CEPI parten del principio de que, aun cuando sus alumnos no salen completamente castellanizados, con el proceso de castellanización que aplican en el Centro tendrán mínimos elementos para seguir su educación en la Escuela Primaria, donde se pide el dominio del español.

También influye en el desarrollo de su trabajo y en el proceso enseñanza aprendizaje que ellas implementan en las aulas, el concepto que tienen de educación indígena y del Modelo Bilingüe, ya que denota la carga ideológica y social que tienen como personas involucradas en la dinámica social impuesta por la sociedad actual; los elementos explícitos en su práctica docente y los implícitos en su forma de pensar explican el porque consideran de suma importancia la aplicación de la castellanización dada en la escuela.

Se puede explicar con algunos conceptos dados por una de las maestras que trabaja en el CEPI Cuauhtémoc, entre ellos está:

- La enseñanza y reafirmación de la lengua materna no es funcional ya que cuando el niño crece y va a buscar trabajo lo primero que le piden es buena presentación y facilidad de palabra. Por una parte está bien, por otra yo siento que estanca mas al niño indígena-. además expresó que -es mas importante enseñar en español en los tiempos actuales-

Con respecto al papel que juega la utilización de las dos lenguas en el proceso de aprendizaje en los niños indígena a ceveró que:

- Para los niños que dominan muy bien el náhuatl afecta un poquito que se les hable en español, pues el conocimiento se ve un poquito truncado, porque nosotros los docentes ya no practicamos la lengua náhuatl, ya no se les habla en su idioma "en su lengua", si perjudica un poquito el niño que lo domina, pero para el niño que domina las dos lenguas es igual, es lo mismo...-

Referente al concepto que tiene de las lenguas indígenas afirmó lo siguiente:

- en parte estoy de acuerdo que la lengua es un valor cultural, estoy de acuerdo en que se debe conservar pero no a tal grado que lejos de que beneficie al niño, con el tiempo, si lo vemos a futuro lo vamos ha perjudicar-

Ahora bien, otro de los maestros del CEPI, me comentó que en su historia de vida, como vivencia personal en la Escuela Primaria le decían sus maestros que:

- debes olvidar la lengua indígena porque no sirve, y dejando de hablar el náhuatl se te quitara lo indio- sin embargo expresó, -yo defiendo mi lengua original y siempre digo a mucho orgullo soy indígena, aquí y en cualquier lugar; yo hablo el español a la fuerza para poder comunicarme con ustedes pero mi lengua materna es el náhuatl-

Se puede constatar que son diferentes puntos de vista y de percibir la realidad en la que están inmersos y de esta manera sus procedimientos de enseñanza son acordes a su forma de ser, ya sea hegemonizando el discurso del español en las aulas, reforzando el proceso de desplazamiento lingüístico y tendiente a favorecer la lengua dominante o bien de lo contrario llevando a la práctica el Modelo de Educación Bilingüe

ANÁLISIS CUALITATIVO:

El estudio realizado en San Sebastián, comunidad indígena, fue complejo y difícil ya que fue necesario tener conocimiento mínimo de su proceso histórico social de la comunidad, como base esencial de los resultados finales de mi trabajo.

La utilización del método etnográfico en la recopilación de datos documentales y teóricos confrontado con la dinámica social observada en el desarrollo actual de la comunidad fue de suma utilidad en la comprensión de los problemas de diglosia en el proceso enseñanza aprendizaje en el CEPI Cuauhtémoc y la influencia directa de este mismo problema en la comunidad como un proceso que interactúa uno con el otro entre comunidad-escuela y escuela-comunidad.

Si bien Educación Preescolar a nivel mundial tiene antecedentes desde que Aristóteles filosofaba en su medio, en San Sebastián apenas hace una década que existe este nivel educativo.

Y si bien la Educación Indígena en México, desde 1978, ya ha presentado como norma en sus principios pedagógicos, el utilizar las dos lenguas coordinadamente, en San Sebastián no están dadas las condiciones para este fin, pues el contexto de la comunidad es que se encuentra muy cerca de la Ciudad de Teziutlán, provocando con esto el contacto de sus habitantes con la sociedad y cultura dominante; sus pobladores padecen de problemas económicos ya que las actividades realizadas en su medio no son muy redituables, tienen que inmigrar a otros lugares para obtener mas recursos económicos y subsistir, por esto, la relación con personas ajenas a la comunidad y que solo dominan el español, es constante, e influencia a su gente, pues los adultos tienen que incorporarse a la vida citadina para trabajar; estos factores externos son determinantes en la valoración de su cultura y su lengua vernácula en la comunidad.

En su vida comunitaria y familiar en cambio, los padres intentan preparar a sus hijos para las exigencias económicas futuras, sin embargo, aún muestran el deseo por preservar sus valores, costumbres, tradiciones y su forma de pensar expresado en la forma de comunicarse, relacionarse e identificarse entre sí dentro de San Sebastián, se da la resistencia cultural del grupo para no desaparecer como etnia minoritaria. La organización comunitaria en eventos religiosos, sociales y en la organización del trabajo comunal en su conjunto son los que dan sustento y continuidad a la lengua y cultura de la comunidad.

Todo esto repercute en la utilización de su lengua materna en relación con el español ya que la lengua materna es la que los identifica como grupo, pero el español es más "funcional" fuera del pueblo.

En la escuela la utilización de la lengua indígena en el proceso enseñanza aprendizaje no es valorada y desplazada por la lengua dominante, fenómeno que es bien visto por los habitantes, pues la estrategia de castellanización a los niños pequeños garantiza que van a lograr en un futuro mejores oportunidades ocupacionales, sin darse cuenta que en lugar de propiciar el desarrollo del español ha conducido al precario dominio de la lengua materna, ya que la escuela ejerce una presión al abandono de la lengua vernácula.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, el uso de las dos lenguas es nulo, se favorece el uso del español provocando la pérdida paulatina de elementos gramaticales del náhuatl conforme se avanza en la castellanización masiva de las nuevas generaciones.

Ahora específicamente, en el Centro de Educación Preescolar Indígena "Cuauhtémoc" en la mayoría de los casos la escuela no toma en cuenta las particularidades lingüísticas de los niños preescolares y el maestro realiza su trabajo, generalmente alejado de la vida comunitaria.

En la práctica docente, no se lleva a cabo la propuesta de Educación Bilingüe pues existen factores que provocan esta situación, como son el desconocimiento, la falta de capacitación y conscientización del docente, propiciando con ello la educación homogeneizante y castellanizadora.

A los docentes no se les ha conscientizado acerca de la importancia que tiene la iniciación de la educación formal en sus alumnos con la utilización de la lengua materna en mayor medida, por ser el periodo en que el preescolar está enriqueciendo y definiendo su vocabulario, porque lo que aprenda en este periodo será definitivo en su manejo posterior de elementos gramaticales y el valor funcional de los sonidos de su lengua materna de manera objetiva, de acuerdo a su realidad contextual y que cuando se le exige expresarse en otra lengua será difícil para él desarrollar su capacidad de expresión en ésta y quizás nunca llegue a expresarse de manera correcta.

Además en la etapa preescolar el grado de abstracción en los niños requiere del desarrollo del lenguaje oral, pues si no hay comprensión, conocimiento y manejo de su lengua materna y su cultura (códigos sociales) será difícil que logre una fácil comprensión y uso coordinado de una segunda lengua.

Mientras no se propicie un ambiente favorable para el desarrollo integral del niño preescolar existirán problemas de asimilación de la realidad en la que vive, desencadenando una serie de carencias cognoscitivas, emocionales, sociales y lingüísticas en la vida posterior del mismo.

El proceso enseñanza aprendizaje es dialéctico y por eso es necesario que los docentes replanteen su labor docente con los niños preescolares de San Sebastián, donde las lenguas adquieran un carácter igualitario y simétrico en el proceso de aprendizaje, como una posibilidad de desarrollo y adaptación de los niños en el ambiente escolar, familiar y comunal, el maestro debe evitar un conflicto diglósico en la adquisición y coordinación en el uso de la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua en la escuela, así el proceso será mas dinámico y retroalimentador.

De esta manera cambiará la función de la escuela tanto en el salón de clases como en la comunidad, pues en cuanto esta tenga claridad de su objetivo como escuela del Subsistema de Educación Indígena podrá polarizarlo al concepto que tiene la comunidad de la labor de los maestros en el desarrollo de sus hijos, apropiándose así de la escuela como espacio propio ligado a sus intereses y necesidades.

Se deben retomar aspectos psicolingüísticos y pedagógicos para el desarrollo satisfactorio de las capacidades lingüísticas en los niños y para el tratamiento de los contenidos curriculares en la práctica escolar, apoyando el desarrollo sistemático de la lengua materna con la introducción de actividades académicas que rescaten las formas de vida social en la comunidad.

La escuela en la comunidad indígena de San Sebastián debe de dejar de ser el agente activo que desplaza la lengua vernácula y que refuerza la tendencia del conflicto diglósico de privilegiar el español en la relación interpersonal en el aula, y en la comunidad con los padres de familia para fomentar el bilingüismo coordinado.

Ahora bien, en cuanto a lo que me toca reflexionar con respecto a la contibución de los profesionales del area de la educación, como egresada de una licenciatura en pedagogía, propongo se les presenten a los alumnos contenidos mas afines a problematicas reales de la educación en nuestro país. Considero de suma importancia, el que se contemple en el curriculum de los planes de estudio materias optativas o cocurriculares que faciliten y proporcionen elementos

metodológicos para la realización de investigaciones o prácticas profesionales en diversos campos, áreas y con grupos marginados o minoritarios, dejando de lado, la visión elitista e idealista de lo que debe ser la educación, pues en base a experiencias de este tipo, considero, el trabajo de futuros profesionales será mas apegada a lo que cada comunidad, escuela, alumno, etc requiere.

Las comunidades indígenas necesitan una verdadera educación específica, ya que sus condiciones sociales también son muy específicas. Es importante pensar en una mejor y mayor capacitación de los docentes, para elevar la calidad de la educación; al igual, se deben elaborar materiales y recursos didácticos acordes a sus características sociolingüísticas, plantear con firmeza lo que realmente se desea de la educación indígena bilingüe. Esto se logrará cuando tengamos plena conciencia de que todos tenemos derecho a una educación digna y de calidad.

Sugerencias de actividades pedagógicas para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en el nivel preescolar indígena en la Educación Bilingüe:

En primer lugar es necesario que el maestro indígena se despoje del concepto de que las lenguas indígenas son dialectos y que sus culturas son "menos civilizadas", pues de esta manera su tarea no será la de acabar con el pensamiento y formas de vida indígena para enseñar el pensamiento y valores occidentales.

Cuando se entienda que en la comunidad indígena la medicina tradicional no es brujería, que la música autóctona no es monótona. que el arte no es ingenuo, que sus conocimientos no son precientíficos, que valoran mas la propiedad comunal y que su historia la transmiten oralmente se podrán reforzar estos valores en actividades que reafirmen la identificación de los niños como miembros de un grupo y se favorecerá la conciencia comunitaria, cumpliendo con el objetivo de la educación indígena de desarrollar todas las capacidades del niño integralmente.

Los documentos normativos de la Educación Preescolar Indígena tiene sus Fundamentos Pedagógicos específicos, en los que plantea que las lenguas en contacto en las comunidades deben darse coordinadamente, además de que se deben retomar conocimientos, vivencias y valores de la comunidad en la planeación de los contenidos programáticos y las actividades que se han de llevara cabo en el proceso enseñanza aprendizaje en el Centro de Educación Preescolar Indígena.

No pretendo exponer métodos nuevos o principios innovadores, pues estos ya están, mas bien de una manera humilde planteo algunas actividades y estrategias

didácticas que a mi juicio favorecerán el desarrollo de las capacidades del niño preescolar en conjunción con su proceso de lenguaje en el contexto bilingüe.

El aprendizaje de una segunda lengua en el preescolar solo será posible si la lengua con la que se enseña tiene cierto establecimiento social y el educando no lo ve extraña y alejada de su contexto.

En el CEPI se debe hechar mano de diversas actividades y ejercicios para favorecer el desarrollo del lenguaje en el niño, teniendo como objetivo fundamental el satisfacer las necesidades del educando de la mejor manera, valiéndose del juego y de actividades educativas adecuadas . Para favorecer el desarrollo de su aspecto del lenguaje se pueden realizar las siguientes estrategias didácticas:

Conversaciones

*- Ejercicios de lenguaje: Juegos de lenguaje oral
Explicación de dibujos y láminas*

*- Ejercicios lingüísticos Escenificación y dramatización
con participación
indirecta del preescolar. Recitación de rimas y poemas.*

*- Ejercicios lingüísticos Teatro de títeres (por las educadoras)
con participación
indirecta del niño. Relato de cuentos*

La implementación de todas estas actividades serán importantes en el desarrollo progresivo del lenguaje, de la misma manera favorecerá el desarrollo intelectual y social del niño, siempre y cuando el docente tome en cuenta el nivel de bilingüismo en el que se encuentran su grupo para poder utilizar adecuadamente las dos lenguas.

Las actividades teatrales y literarias poseen una inmensa riqueza como medios de comunicación pues a través de estas el niño imagina, crea, vive y recrea la vida misma, además de que con estas se satisfacen las necesidades de comunicarse, expresarse y representar las situaciones importantes en la vida de la cultura de su pueblo.

Con el teatro y la literatura el niño pone en acción su pensamiento simbólico y el interés por el juego dramático, aspectos fundamentales en el proceso de construcción de sus valores morales y sociales

Dentro de las actividades teatrales se encuentran; la expresión oral, la imitación, el lenguaje mímico, la dramatización, la representación y la creación dramática, cada una de ellas ya es familiar para el niño preescolar pues cotidianamente juega a esto pero se pueden enriquecer en el aula con temas específicos y con objetivos centrales acordes a los temas del programa o de los acontecimientos de la comunidad.

A través de la expresión corporal el niño puede imitar fenómenos naturales, teniendo ubicación del espacio y el tiempo, entre ellos se encuentran; los movimientos corporales, el conocimiento del cuerpo, desplazamiento corporal, la búsqueda de elementos sonoros en el cuerpo y la expresión mediante el movimiento corporal, actividades en las que el niño puede desarrollar su inventiva, imaginación, entre otros.

En las actividades diarias se pueden planear ejercicios de imitación libre o dirigida, donde algunas de las acciones son; la imitación libre de objetos conocidos, la imitación libre de personajes y animales conocidos, imitación libre de fenómenos reales, la imitación con base en un tema dado y la imitación de personajes, animales, objetos o fenómenos con improvisación de diálogos, casi siempre se deben tomar en cuenta situaciones cercanas al niño o personajes de su entorno social.

Con la dramatización los niños pueden jugar libremente con objetos o elementos de apoyo, personificando otros seres, jugar a personificar seres ficticios o personajes creados, y en la creación dramática se pueden hacer representaciones con los niños con un tema dado o bien creaciones y representaciones de un tema libre, con o sin un argumento simple y también puede ser la representación de una pequeña obra utilizando la creación colectiva de materiales de apoyo .

La animación de títeres en el CEPI tiene una gran importancia pues el elemento vital del títere es el movimiento y la expresión, favorece la actitud lúdica y la sensibilización en el niño, pues a través del juego el niño puede expresarse libremente ya sea utilizando su imaginación o exteriorizando lo que siente por medio de un muñeco.

Con respecto a la literatura también se favorece en su aplicación el desarrollo del lenguaje ya que a través de los cuentos, leyendas o fábulas se le enseñan al niño valores culturales, los cuentos pueden ser narrados por el docente o bien inventados por el educando.

Todas estas actividades proporcionan un gran apoyo en el desarrollo integral del niño mas aún cuando se toman en cuenta las características del bilingüismo de cada grupo específico, se pueden intercalar en el proceso de enseñanza

aprendizaje dando prioridad a la lengua materna del niño para que reconozca su entorno por medio de estas y así poder rebasar el uso de la segunda lengua favorablemente.

De esta manera se logrará que el niño se interese por lo que aprende.

Es fundamental entonces establecer una conexión entre los contenidos de aprendizaje preestablecidos, los intereses y capacidades del niño y las experiencias cotidianas con su medio físico y social valiéndose de las actividades antes mencionadas.

La interacción entre el niño y su medio lo obliga a desplazarse de un lugar a otro , comunicarse continuamente con sus compañeros, cuestionarse entre ellos que materiales pueden ser útiles para sus actividades escolares y por consiguiente a operar sobre todos aquellos objetos necesarios en su aprendizaje

A N E X O S .

ANEXO 2

306

Prof. Ana María Reyes Salazar

PROYECTO ANUAL		AÑO _____												
NOMBRE DE LA ESCUELA COMUNIDAD		_____												
M E S E S		SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	OBSERVACIONES
LINEAS CURRICULARES														
EJERCIO DE LA VIDA DEMOCRATICA														
COLABORACION EN EL DESARROLLO DE LA VIDA ECONOMICA DE LA COMUNIDAD.														
PROMOCION Y DISFRUTE DE LA RECREACION.														
PRESERVACION Y MEJORAMIENTO DE LA SALUD.														
CONSERVACION DEL EQUILIBRIO ECOLOGICO														
PROMOCION Y APROVECHAMIENTO DE LA CIENCIA, EL ARTE Y LA TECNOLOGIA.														
PRESERVACION, RESCATE Y ENRIQUECIMIENTO DE VALORES, TRADICIONES Y COSTUMBRES.														
CONSOLIDACION DEL CARACTER PLURILINGUE Y PLURICULTURAL DE NUESTRO PAIS.														
LA TIERRA: SU TENENCIA, APROVECHAMIENTO, CONSERVACION Y CUIDADO.														

Observaciones: Concientizar y sensibilizar a la comunidad de como afecta el alcoholismo en su economía y salud.

1° y 2° "Manua"

NOMBRE DE LA ESCUELA _____		PROYECTO ANUAL _____												AÑO _____	
COMUNIDAD _____															
M E S E S		SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	OBSERVACIONES	
LINEAS CURRICULARES	EJERCIO DE LA VIDA DEMOCRATICA	Colaboro mas en atender ambiente y salud				Partici en registro de clases		Partici en el registro a clase				Partici en el curso	Partici en el curso		
		Partici en las actividades de las plantas medicinales						Partici en el curso de Chile							
COLABORACION EN EL DESARROLLO DE LA VIDA ECONOMICA DE LA COMUNIDAD.	PROMOCION Y DISFRUTE DE LA RECREACION.	Partici en las actividades de las plantas medicinales				Partici en las actividades de las plantas medicinales		Partici en las actividades de las plantas medicinales							
		Partici en las actividades de las plantas medicinales													
PRESERVACION Y MEJORAMIENTO DE LA SALUD.	CONSERVACION DEL EQUILIBRIO ECOLOGICO	Partici en las actividades de las plantas medicinales													
		Partici en las actividades de las plantas medicinales													
PROMOCION Y APROVECHAMIENTO DE LA CIENCIA, EL ARTE Y LA TECNOLOGIA.	PRESERVACION, RESCATE Y ENRIQUECIMIENTO DE VALORES, TRADICIONES Y COSTUMBRES.	Partici en las actividades de las plantas medicinales													
		Partici en las actividades de las plantas medicinales													
CONSOLIDACION DEL CARACTER PLURILINGUE Y PLURICULTURAL DE NUESTRO PAIS.	LA TIERRA: SU TENENCIA, APROVECHAMIENTO, CONSERVACION Y CUIDADO.	Partici en las actividades de las plantas medicinales													
		Partici en las actividades de las plantas medicinales													

Partici en la siembra de maiz

Partici en la siembra de maiz

1° y 2° "Manina"

REGISTRO DE ACONTECIMIENTOS Y PROBLEMAS DE LA COMUNIDAD

NOMBRE DE LA ESCUELA Cuchumbes, Clave 21 DEC 0379N

COMUNIDAD San Sebastián, Tezcuilán, Puebla.

AÑO 1993/94

LINEAS CURRICULARES	MESES	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	PROBLEMAS
EJERCICIO DE LA VIDA DEMOCRATICA		Etapas de que forma la vida com.				Regre so a clases	Praxis en las clases		Regre so a clase			Clase so de curso	Clase so de general de publicación	
COLABORACION EN EL DESARROLLO DE LA VIDA ECONOMICA DE LA COMUNIDAD.								Coscha de hacer			Corte de Chile con el conaille			
PROMOCION Y DISFRUTE DE LA RECREACION.		Fiestas patrias	Desu primicia de la Universidad	Anive lo de la Revolución Mexicana	Fies tas de los santos	Dia de Reyes			Entrada de primavera Dia de vino	Dia de las madres y maestras		Vientos		
PRESERVACION Y MEJORAMIENTO DE LA SALUD.		Seminario de la salud	Quiza con el grupo de higiene						Campana de Revisión de vision					
CONSERVACION DEL EQUILIBRIO ECOLOGICO			Unicos de la lección de plant de plant		Huabos				No con tomar los rios					
PROMOCION Y APROVECHAMIENTO DE LA CIENCIA, EL ARTE Y LA TECNOLOGIA.														
PRESERVACION, RESCATE Y ENRIQUECIMIENTO DE VALORES, TRADICIONES Y COSTUMBRES.		Valora de con de simbolos		Celebra cion de todos santos	Despe dida del año	Fiestas patronales	Hecha con los de labor o practicas							
CONSOLIDACION DEL CARACTER PLURILINGUE Y PLURICULTURAL DE NUESTRO PAIS.														
LA TIERRA: SU TENENCIA, APROVECHAMIENTO, CONSERVACION / CUIDADO.		Simbolo de la tierra		Cose de la tierra		Corte de zacate								

Nota: Algunas actividades se han realizado en el mes de mayo

**CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO PREEOLAR
SEGUN GESSELL.**

NIVELES DE MADUREZ DEL LENGUAJE

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Su vocabulario abarca más de 1,000 palabras. Alcanza un 90% de inteligibilidad, en su lenguaje existiendo bastantes errores de articulación (l, r, s, sh, ch, j, th).	4 años
2. Es notoria la falta de fluidez. Recitando a todo volumen o bien cuchicheando. (Existiendo grandes extremos).	4 años
3. Existen abundantes errores gramaticales, empleo erróneo de palabras.	4 años
4. Habla mucho, mantiene largas conversaciones. Habla sobre cualquier cosa, juega con las palabras, preguntando infatigablemente, para mantener la conversación y como medio de información.	4 años
5. Relata, cuenta experiencias, informa sobre acontecimientos.	4 años
6. Describe. Usa lenguaje, convenientemente elaborado para dar información específica o particular. Su conversación es amplia y elegante.	4 años
7. En sus conversaciones utiliza; conjunciones, adverbios, interjecciones como adjetivos que implican dimensión y semejanza.	4 años
8. Utiliza 5 preposiciones.	4 años
9. Posee las nociones de "yo, mío, tuyo".	4 años
10. Utiliza comparativos.	4 años
11. Al describir una estampa enumera las cosas que ve y agrega algún comentario descriptivo.	4 años
12. Puede sacuchar cuentos y lecturas con sostenido interés.	4 años
13. Comprende y obedece órdenes simple.	4 años
14. Comprende términos que describen situaciones diversas en el espacio.	4 años
15. Dice su nombre completo.	4 años
16. Hay conocimiento de algunos sonidos onomatopéyicos.	4 años
17. Hay monólogo colectivo.	4 años
18. Conversa con compañeros imaginarios y habla de ellos. (Soliloquio)	4 años
19. Cuenta historias fantásticas.	4 años

NOCION ESPACIAL

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Emplea adverbios de lugar con mayor exactitud y en combinaciones.	4 años
2. Cumple órdenes respecto a: encima, detrás, profundo, redondeado, etc.	4 años
3. Coloca objetos encima, debajo, frente, detrás de la silla; construye en dimensión vertical y horizontal. Distingue alto y bajo.	4 años
4. Juega a los escondites.	4 años
5. Hace un camino para su automóvil en la arena. Empleo más dramático que espacial de "Tienda", "Casa", etc.	4 años
6. Le agrada salir de su casa sin cruzar las calles, visita a vecinos, al caminar en la calle con un adulto corre delante de él y lo espera para cruzar las calles. Le gusta seguir caminos diferentes cuando pasa.	4 años
7. Si se le pregunta como llegar a determinado lugar, quizá trate de describir el camino. Lo más probable es que diga "por el camino de los autobuses" "junto al juego de pelota", etc.	4 años
8. Cierta constancia del tamaño y la forma. Los objetos no tienen todavía identidad permanente en el espacio.	4 años

NOCION TEMPORAL

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Espontáneamente rápido, pero aminora su ritmo si se le presiona. Si se le urge a apresurarse, por lo general disminuye la velocidad.	4 años
2. Tiene una comprensión aparentemente clara de cuando tienen lugar los acontecimientos del día, unos en relación con otros.	4 años
3. Continúa usando libremente y en igual cantidad palabras indicativas del pasado, presente y futuro.	4 años
4. Agrega muchas expresiones temporales nuevas.	4 años
5. Sabe que el sol brilla durante el día y de noche la luna.	4 años
6. No llega a tener verdadera noción de las estaciones, el invierno y el verano, los asimila al frío y al calor, respectivamente.	4 años
7. Puede contar historias.	4 años
8. Procede a imitar ritmos.	4 años

NIVELES DE MADUREZ DEL LENGUAJE

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Su vocabulario alcanza 2,500 palabras con pocos o ningún defecto de articulación. Pueden existir algunos errores de articulación (r y a).	5 años
2. Comprende preguntas que se refieren a comportamiento social. (¿Qué debes hacer cuando has perdido algo?).	5 años
3. Comprende preguntas referidas a situaciones generales ¿Qué debes hacer si está lloviendo cuando sales de tu casa, etc.?	5 años
4. Comprende abstracciones elementales ¿Qué debes hacer cuando tienes se-?	5 años
5. Sabe definir palabras sencillas en función utilitaria.	5 años
6. Hace preguntas razonables.	5 años
7. Logra verbalización del pensamiento.	5 años
8. Utiliza el futuro.	5 años
9. Conoce los opuestos más comunes.	5 años
10. Recita, memoriza y crea rimas.	5 años
11. Canta, memorizando letras y melodías.	5 años
12. Realiza múltiples preguntas para obtener información.	5 años
13. Es capaz de recordar y realizar 3 órdenes simples simultáneamente.	5 años
14. Pide permiso, se disculpa, se interesa por las acciones de otros.	5 años
15. Sabe decir gracias y por favor.	5 años
16. Le agrada que otra persona le lea.	5 años
17. Encuentra placer en los juegos colectivos.	5 años

**COORDINACION MOTORA FINA
(LANZAR)**

Niveles de madurez alcanzados	Verones Edad
1. Ha adquirido una posición definida para el lanzamiento. Generalmente usa el pie derecho como punto de apoyo. Se inclina hacia adelante y gira el cuerpo hacia la izquierda al arrojar un objeto.	4 años
2. Proyecta la pelota directamente hacia el frente pero con un escaso control de su altura (sincronización adecuada para soltar).	4 años
3. Puede mover alguno de sus pies hacia adelante o hacia atrás apoyando el peso alternativamente.	4 años
4. Para lanzar un objeto puede hacer uso preferentemente de la mano que más usa.	4 años

**COORDINACION MOTORA FINA
(LANZAR)**

Niveles de madurez alcanzados	Niñas Edad
1. Arroja la pelota con movimientos de la mano hacia adelante y hacia abajo.	5 años
2. Al soltar la pelota extiende los dedos y mueve su mano hacia la izquierda y abajo.	5 años
3. Para el lanzamiento generalmente no adelanta ningún pie y sostiene su peso a veces sobre el pie derecho y a veces sobre el izquierdo.	5 años
4. El tronco y las piernas, especialmente éstas, funcionan sin buena coordinación.	5 años

**COORDINACION MOTORA FINA
(COGER)**

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Empieza a utilizar correctamente seis dedos al manipular algunos objetos como esferas, mecanos, cuentas, etc.	4 años
2. Su manera de tomar la crayola o plumón al escribir recuerda la del adulto en la posición.	4 años
3. Es capaz de adaptar su facultad de asir al cepillado de sus dientes y el abotonamiento de sus ropas.	4 años
4. Levanta las cuentas limpiamente empleando los dedos pulgar e índice. Algunas veces emplea el dedo cordial para levantar y manipular con el índice.	4 años

**COORDINACION MOTORA FINA
(COGER)**

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Toma con gran prontitud algunos objetos utilizando correctamente los dedos.	5 años
2. Muestra una mayor precisión en el uso de las herramientas, se cepilla correctamente los dientes, enrolla el hilo en un carretel, etc.	5 años
3. Se nota un gran progreso en el abotonamiento de la ropa.	5 años

EVOLUCION DE LA EXPRESION EMOCIONAL Y AFECTIVA

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Su campo emocional se va ampliando al tener nuevas experiencias de convivencia social que al principio lo irritan pero le favorecen en su evolución emocional.	4 años
2. Puede presentar angustia y pérdida al verse abandonado por la madre (ingreso al Jardín de Niños), pueden presentarse terrores nocturnos por esta causa.	4 años
3. Despliega afecto hacia uno de los padres, identificándose más con él.	4 años
4. Presenta problemas a la hora de la comida para llamar la atención. Su mayor descarga tensional se presenta antes de dormir, en ocasiones se chupa al dedo o busca afecto pidiendo que le canten o bien le platicuen un cuento.	4 años
5. Le gusta manifestar gratitud, simpatía, compasión. Es espontáneo ante sus compañeros.	4 años
6. Aparición de angustias y temores ante las diferencias sexuales. Curiosidad.	4 años
7. En sus juegos empieza a controlar sus impulsos.	4 años

EVOLUCION DE LA EXPRESION EMOCIONAL Y AFECTIVA

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Etapa de ajuste y estabilidad emocional.	5 años
2. Tiene un mayor sentido realista, aunque tiene algunos temores a diversos animales, truenos, lluvias. Su principal temor es verse privado de la madre.	5 años
3. Al encontrarse en una etapa egocéntrica le gusta más recibir afecto que compartirlo.	5 años
4. Son sensibles aunque con la madre son egoístas y caprichosos, superando sus celos se pueden mostrar protectoras y cuidadosas.	5 años
5. Se muestran afectuosas sobre todo hacia la figura del sexo opuesto, aunque descarga las tensiones explosivas con la madre.	5 años
6. Tiene mayor confianza y conciencia en sus actos aunque todavía se muestra dependiente.	5 años
7. Los juegos en parejas pueden terminar en peleas.	5 años

COORDINACION MOTRIZ GRUESA

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Está ya muy cerca de dominar completamente la posición erguida.	4 años
2. Es muy activo, puede caminar mayores extensiones. Camina sin vacilaciones.	4 años
3. Es capaz de saltar corriendo o parado; con los pies juntos sobre sus puntas, así como de cojito. Puede saltar desde una altura de 70 cm. con los pies juntos.	4 años
4. Puede mantener el equilibrio en un solo pie de 4 a 8 segundos.	4 años
5. Puede transportar un vaso de agua sin derramar una sola gota.	4 años
6. Sube y baja corriendo las escaleras.	4 años
7. Maneja un triciclo a máxima velocidad.	4 años
8. Detiene una pelota girando, con los brazos flexionados, moviéndolos de acuerdo a la dirección en que viene la pelota, puede lanzarla.	4 años

COORDINACION MOTRIZ GRUESA

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Hay ya mayor facilidad y dominio de la actividad corporal y ahorro de movimientos.	5 años
2. Camina apoyando primero los talones con pasos largos; puede caminar sobre la punta de los pies, sin apoyar para nada los talones.	5 años
3. Es capaz de conservar el equilibrio en un solo pie indefinidamente.	5 años
4. Puede conservar el equilibrio en puntas de pie durante varios segundos.	5 años
5. Puede saltar con ambos pies, y caminar llevando el compás de la música. Corriendo puede dar un salto de 90 cm. a 1 m. de largo o de 6.5 cm. de alto.	5 años
6. Puede subir y bajar una escalera larga usando alternativamente ambos pies.	5 años
7. Juega en el mismo lugar durante períodos más prolongados; pero cambia de posición: erguido, sentado, cuchillas.	5 años
8. En el lanzamiento a distancia adopta la postura adulta.	5 años
9. Arroja incluso barro, arena, etc. y comienza a usar las manos más que los brazos para atrapar una pelota pequeña, aunque a menudo fracasa.	5 años
10. Puede patear una pelota a una distancia de 2.80 m. a 4 m.	5 años
11. Sabe lavarse la cara y los dientes.	5 años

NOCIÓN CORPORAL

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Se lava y seca manos y cara. Se cepilla los dientes.	4 años
2. Reproduce la cabeza y los ojos se han diferenciado. Frecuentemente incluye otros rasgos faciales. Mas de la mitad dibujan piernas y pies. Varían tamaño y longitud.	4 años
3. No distingue de grado una cara bonita de una fea.	4 años
4. Responde en forma rudimentaria como satisfacer necesidades vegetativas: como sueño, hambre, frío. Ejem., cuando me pongo sweater hace frío.	4 años
5. Avisa antes de ir al baño prefiriendo ir solo y cerrando la puerta, se interesa en los movimientos intestinales preguntando sobre esta función.	4 años
6. Alimentación. Combina bien la acción del hablar con la de comer. Le gusta servirse él mismo.	4 años
7. Sumamente consciente del ombligo.	4 años
8. En el juego hace alguna separación según líneas sexuales.	4 años
9. Puede jugar a "mostrar" o mirar los genitales (normal), juego verbal sobre la función intestinal.	4 años
10. Pregunta sobre la procedencia de los niños.	4 años

NOCIÓN CORPORAL

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. Dibuja un hombre perfectamente identificable poniéndole cuerpo, brazos, pies; algunas veces piernas bidimensionales, a veces sombrero, pantalones. Indica ojos, nariz y boca. Indica diferenciación sexual en el dibujo de la figura humana por el pelo, vestido y adorno.	5 años
2. Control de Esfínteres. a) Se vale por sí mismo al ir al baño, incluye la limpieza. b) Empieza a ser consciente en cuanto a exponerse a ser visto.	5 años
3. Come sin ayuda y rápidamente. Es sumamente sociable y platicador durante las comidas.	5 años
4. El niño participa al bañarse, ayuda a su lavado, especialmente de manos o rodillas. Por lo general puede vestirse solo aunque prefiere pedir ayuda.	5 años
5. Tiene conciencia de los órganos sexuales en los demás cuando los ve expuestos. Sabe que la diferencia de sexos está indicada por los órganos sexuales, pero tiende a diferenciar a hombre y mujeres por el nombre o la forma de vestir. Su interés sexual se limita al nacimiento. Disminuye el juego sexual y el de mostrar y mirar los genitales.	5 años
6. Exige los juguetes de acuerdo a su sexo, rechaza los del sexo opuesto.	5 años
7. Tiene un control eficiente de su cuerpo. Se columpia, trepa, brinca, patina y salta desde una altura.	5 años

COORDINACION MOTORA FINA

Niveles de meduras alcanzadas	Edad
1. Se inclina hacia adelante con mayor movimiento y soltura que a los 3 años. Persiste en el uso exagerado de la extensión del brazo y la flexión del tronco, lo cual determina la desviación de la cabeza y tronco hacia un costado.	4 años
2. Previa demostración puede doblar un papel tres veces	4 años
3. Toca la punta de la nariz con el índice, si así se le pide, se cepilla los dientes, se viste y desviste sin ayuda.	4 años
4. Demuestra mayor flexibilidad en el movimiento de los brazos que a los 3 años. Ataja una pelota grande arrojada desde 1.50 mts. Sus movimientos sin embargo son limitados e inapropiados al recibir la pelota, depende más de los brazos que de las manos. Continua cierta dificultad para la toma.	4 años

COORDINACION MOTORA FINA

Niveles de meduras alcanzadas	Edad
1. El niño mantiene un fácil equilibrio al tomar. Combina la toma y la ubicación de los objetos de movimiento continuado.	5 años
2. Existe coordinación entre la extensión del brazo y la flexión del tronco aunque éste se incline ligeramente hacia un costado. La cabeza permanece erguida.	5 años
3. El niño se muestra más confiado en sí mismo que a los 4 años, movilizándose con mayor velocidad y precisión.	5 años
4. Puede copiar un cuadro y un triángulo y trazar el rombo y las líneas cruzadas sin equivocarse.	5 años
5. Empieza a usar más las manos que los brazos para tomar en el aire una pelota pequeña. Calcula mejor la trayectoria de la pelota, moviendo los brazos, pero frecuentemente no logra tomarla. Algunas veces intenta recibirla con una sola mano.	5 años

COORDINACION MOTORA FINA (LANZAR)

Niveles de meduras alcanzadas	Edad
1. Al iniciar el lanzamiento de la pelota adelanta el pie izquierdo y apoya su peso sobre el derecho.	5 años
2. Arroja la pelota con un movimiento horizontal, a la altura del hombro.	5 años
3. Suelta la pelota cuando su brazo alcanza su máxima extensión.	5 años
4. Tiene buena coordinación de hombro, codo, muñeca y dedos.	5 años
5. Las piernas le funcionan sin buena coordinación.	5 años

NOCION TEMPORAL

Niveles de madurez alcanzados	Edad
1. El niño vive en el aquí y ahora. El tiempo es para él, su propio tiempo personal.	5 años
2. Sabe cuando tienen lugar los acontecimientos cotidianos y conoce su relación.	5 años
3. El juego de la casa involucra sucesiones temporales en las tareas cotidianas.	5 años
4. Figuran ahora en el vocabulario del niño la mayoría de las expresiones temporales comúnmente usadas por los adultos.	5 años
5. Libre manejo verbal de los aspectos más comunes del tiempo.	5 años
6. Puede decir los días de la semana de memoria.	5 años
7. Sabe su edad. Sabe contestar preguntas como: "¿Cuántos años tendrás en tu próximo cumpleaños?" "¿Qué día sigue al domingo?"	5 años
8. No puede concebir la idea de no estar vivo, de morir, o de alguien que haya vivido antes que él.	5 años
9. Interés por los relojes, le agrada jugar con ellos. Unos pocos copian los números del cuadrante.	5 años
10. Interés por los calendarios, le agrada encontrar en ellos la fecha de los cumpleaños.	5 años
11. Muestra un orgullo especial en poseer propio reloj despertador y acepta el sonido de la campana como hora de levantarse, o de dar término a un período de juego.	5 años
12. La mayoría puede saltar en un solo pie y "bailar" rítmicamente al compás de la música.	5 años
13. Le gusta terminar lo empezado, es más sensible.	5 años
14. El sentido del tiempo y la duración se hayan más desarrollados.	5 años
15. Sigue la trama de un cuento y repite con precisión una larga sucesión de hechos.	5 años
16. Es capaz de llevar a efecto un plan de juego programado de un día para otro, el cual se halla correlacionado.	5 años

CARACTERISTICAS DEL NIÑO PREESCOLAR SEGUN
PIAGET.

Aspecto socioafectivo

Aspectos del desarrollo

Actividades que el niño puede realizar para desarrollar los diferentes aspectos de la personalidad.

Del egocentrismo a la socialización.

- Participación en rondas.
 - Colaboración en el orden, la limpieza, organización y mantenimiento de la escuela.
 - Trabajo en equipos organizados por el maestro.
 - Integración a juegos colectivos organizados por el maestro.
 - Participación en discusiones colectivas, esperando su turno y escuchando a los demás.
 - Organización colectiva de algunos materiales y manejo de los mismos por grupos.
-

Necesidad constante de reafirmación y afecto.

- Organización del ambiente escolar para la expresión de ideas, sentimientos y estados de ánimo.
- Elección de amigos para formar sus grupos de juego y trabajo.
- Desempeño de tareas señaladas por el maestro, fundamentales para la organización escolar.

Aspecto cognoscitivo

Aspectos del desarrollo

Actividades que el niño puede realizar para desarrollar los diferentes aspectos de la personalidad.

Pensamiento prelógico que se irá transformando paulatinamente en pensamiento lógico.

- Comparación y clasificación de formas, tamaños, colores, texturas y posiciones (Ej. IX-XIV).
 - Ordenamiento de series de objetos de mayor a menor y de menor a mayor.
 - Ejercicios de seriación reproduciendo secuencias dadas (Ej. XIII).
-

Manera global del percibir las cosas que paulatinamente derivará en el análisis.

- Análisis de características de los objetos derivando semejanzas y diferencias en cuanto a función y género.
 - Distinción del timbre, altura e intensidad de los sonidos.
 - Percepción a través de los órganos de los sentidos y discriminación de sensaciones.
-

Desarrollo del lenguaje. Del manejo intuitivo a los inicios de la lógica.

- Comprensión de 3 órdenes seguidas.
- Complementación de frases y cuentos cortos.
- Narración de experiencias.
- Invención y narración de cuentos cortos.
- Reconocimientos de rimas.
- Manejo de palabras opuestas por su significado.
- Investigación del significado de palabras.
- Descripción de la ubicación de los objetos.
- Descripción de láminas (Ejem.: Ej. V) (XVI).
- Expresión a través de gestos y mímica.
- Asociación de palabras por su relación, género o descripción.

Aspecto psicomotriz

Aspecto del desarrollo

Actividades que el niño puede realizar para desarrollar los diferentes aspectos de la personalidad.

Percepción corporal.

— Reconocimiento de las partes del cuerpo.

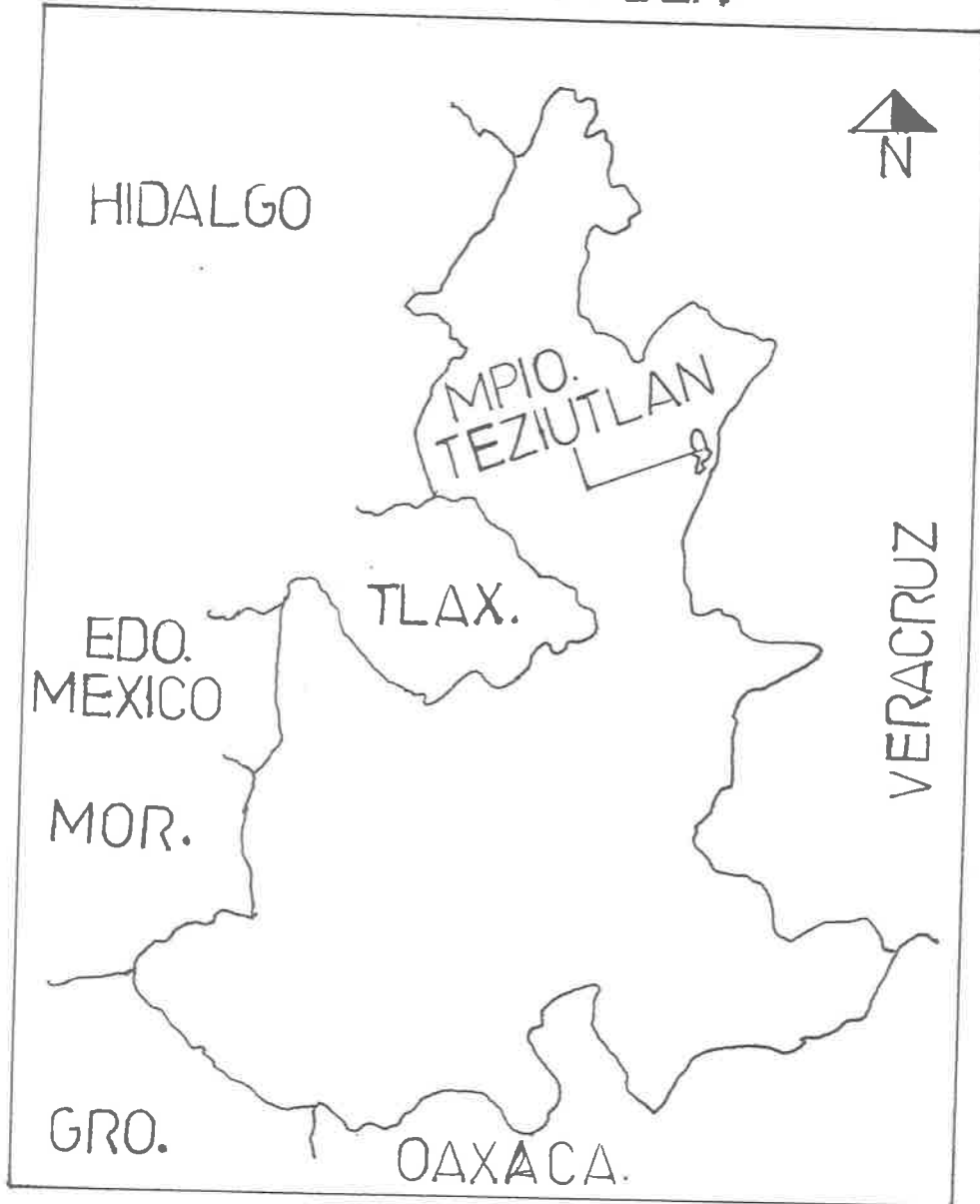
Coordinación motriz gruesa.

- Mantenerse parado sobre un solo pie.
 - Caminata sobre espacios pequeños sin perder el equilibrio.
 - Carrera libre.
 - Carrera a diferente intensidad.
 - Carrera en diferentes direcciones.
 - Salto sobre un solo pie.
 - Salto en diferentes direcciones sin perder el equilibrio.
 - Bajar escaleras sin ayuda, alternando los pies, sin apoyarse en el barandal.
 - Gatear, reptar, rodar y galopar, compartiendo el espacio con sus compañeros.
 - Imitación de movimientos de sus compañeros o del maestro.
 - Martillado.
 - Lanzamiento de objetos de diferentes pesos y tamaños en distintas direcciones y a distancias variadas.
-

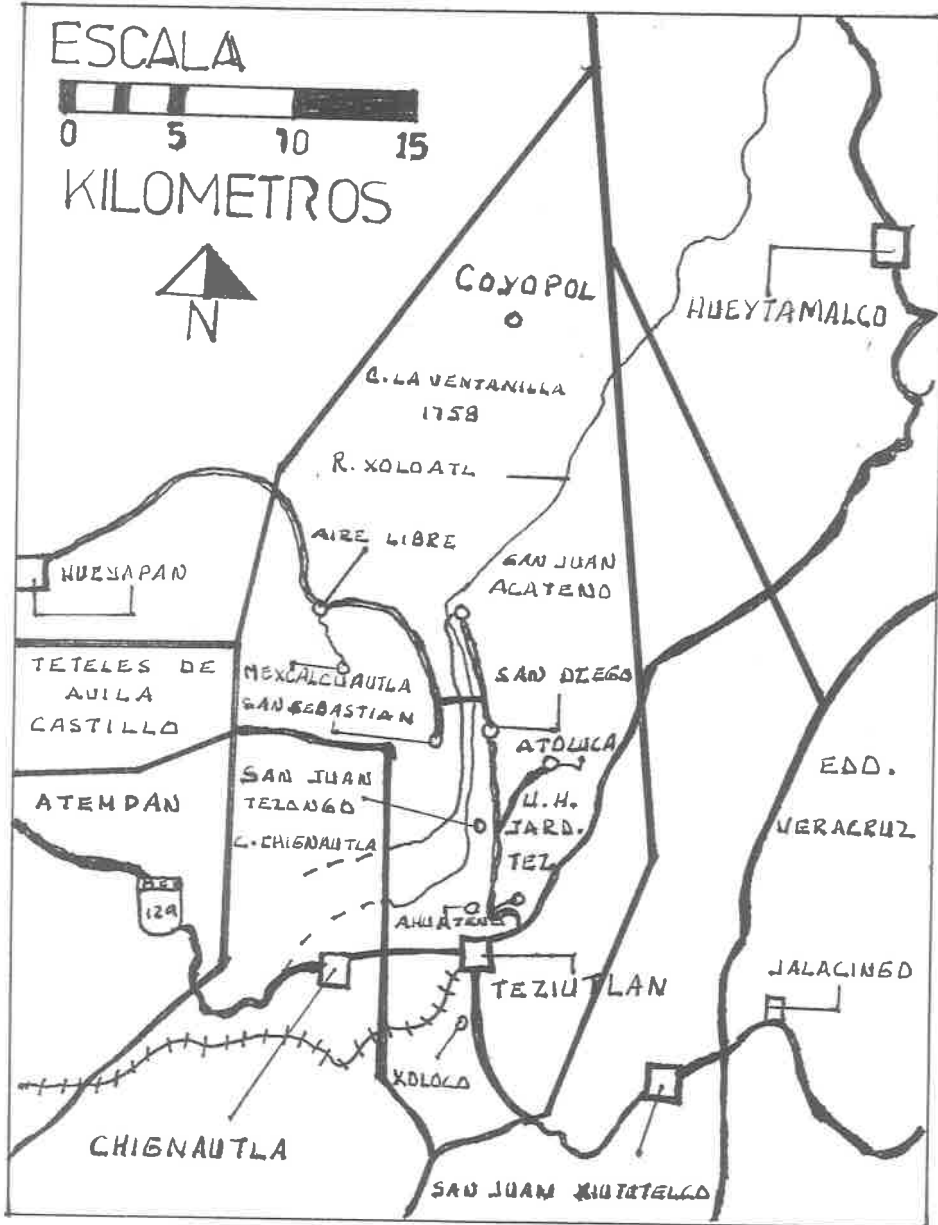
Coordinación motriz fina.

- Autonomía en el vestirse y desvestirse.
- Autonomía en el manejo de utensilios para comer.
- Tapado y destapado de envases.
- Abrochado y desabrochado de botones, cierres, broches y ganchos.
- Ensartado y desensartado de diferentes objetos.
- Doblado y desdoblado de telas y papeles.

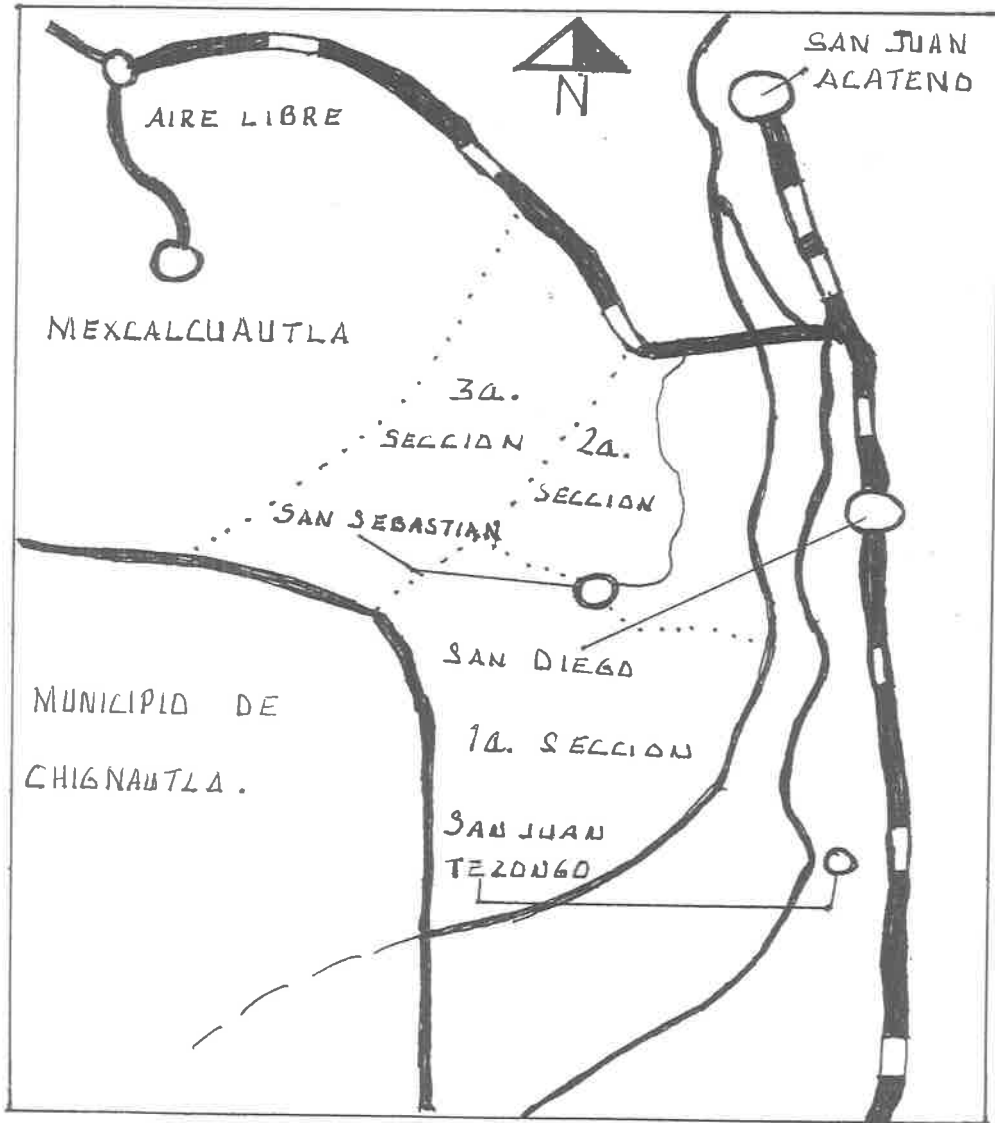
ESTADO DE PUEBLA.



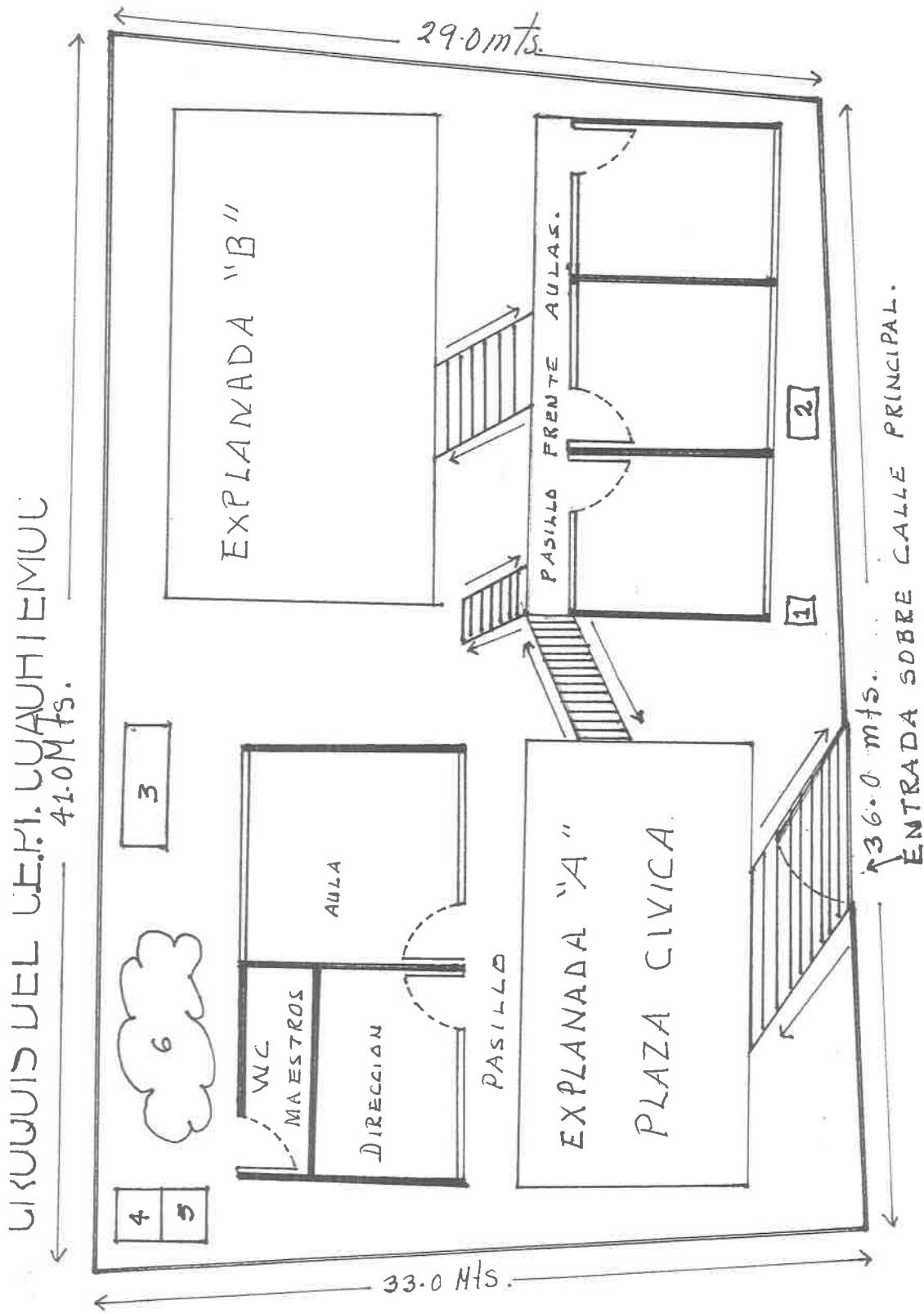
MPIO. DE TEZIUTLAN.



SAN SEBASTIAN



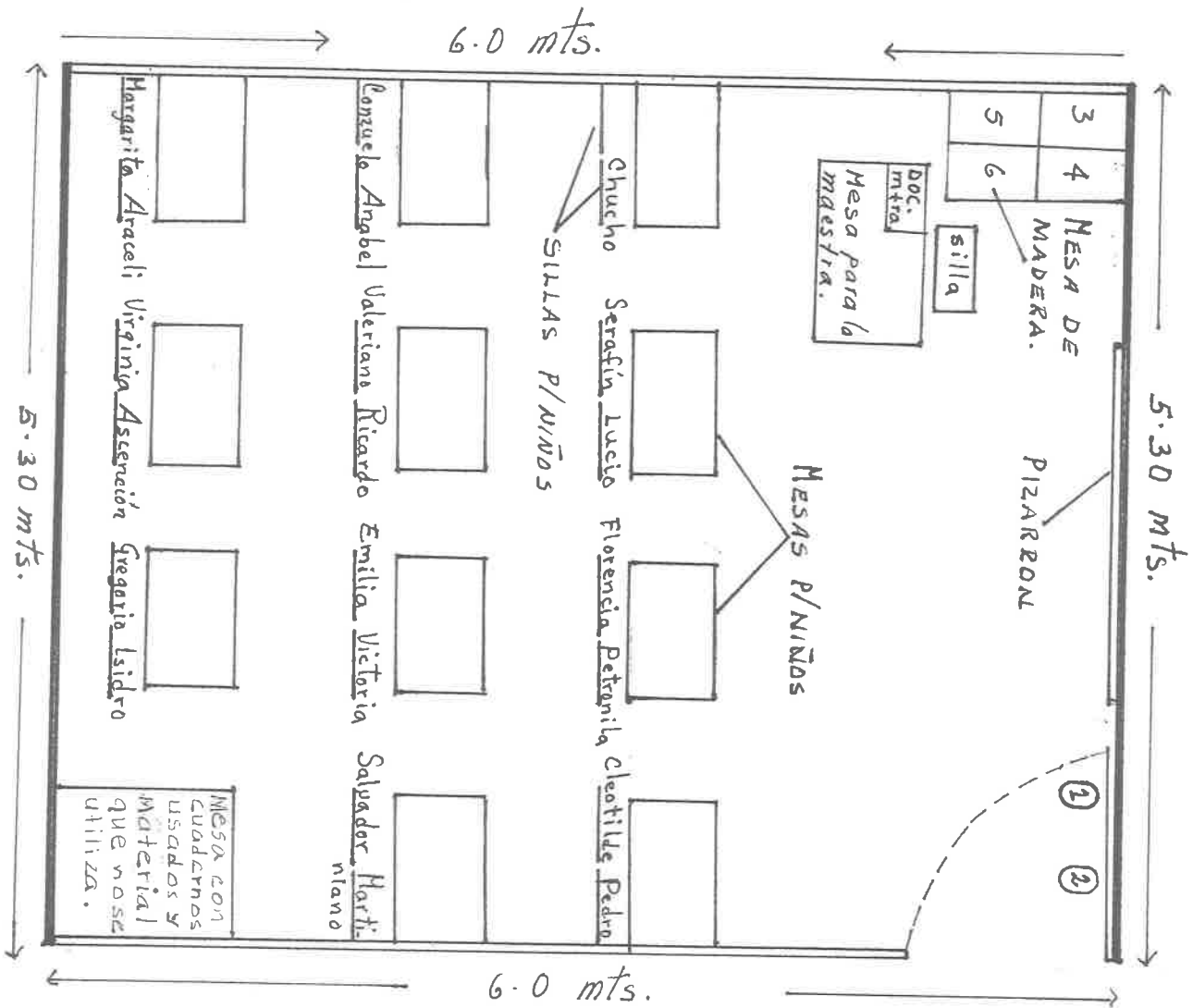
ANEXO No 7



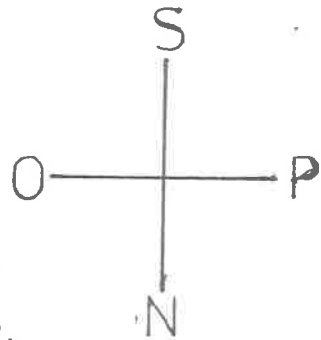
1. - Medidor de Energía eléctrica
2. - Cisterna de agua (Bomba)
3. - Fosa séptica
4. - WC niñas
5. - WC niños
6. - Basurero.



CROQUIS DEL AULA.



- 1.- Bote de basura
- 2.- Escobas y eubeta
- 3.- Caja con crayolas, plastilina
- 4.- Caja con papelería
- 5.- Caja con otros materiales didácticos
- 6.- Cuadernos de trabajo del alumno.



BIBLIOGRAFÍA.

- ANPI. "Los Indígenas y su política Indígena". Hidalgo, México, 1980.
- Bertely Busquets María. "Costumbres estereotipadas en la historia de la educación en México. Un reto a la calidad y descentralización educativa." Cero en Conducta No. 11-12, México, 1988.
- Cabrera, Ma. de los Angeles: Fundamentos Psicológicos del niño Indígena de 0 a 6 años de edad. México, 1988.
- Calvo, Beatriz: "Etnografía de la educación en: nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales." México, 1992.
- Coronado, Gabriela et al. "Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe." SEP. México, 1985.
- Diccionario de Ciencias de la Educación, Santillana Tomo I y II. Barcelona, 1990.
- Domínguez, Genaro: "Situación actual de los pueblos indios: Situación actual de los pueblos autóctonos. Ce-acatl, Revista de la cultura de Anáhuac, México, 1993.
- Enciclopedia de la Educación Preescolar, "Fundamentos pedagógicos. Psicología evolutiva y diferencial". Tomo I. Santillana, Aguilar editor. México, 1987.
- Enciclopedia Técnica de la Educación, "Educación Preescolar, educación permanente y de adultos" Tomo VI. Santillana, Madrid-España. 1993.
- González Gaudiano, Edgar: "La Educación Indígena en México." Cero en Conducta No. 11-12. México, 1988.
- Hamel Rainer, Enrique: "Determinaciones sociológicas de la educación indígena." México, 1988.
- Hangen, Einar: "Conceptos fundamentales en: Lingüística y planificación idiomática." México, 1987.
- Herrera Labra, Graciela: "La participación de los indígenas en la política educativa del Estado en: Pedagogía. Revista de la UPN. México, 1988.
- López Villanueva, Luis Antonio: "La desarticulación en Preescolar Indígena y Primaria Bilingüe." México, 1991.

Martínez Zendejas, Jorge B. "Identidad y Educación en el medio Indígena: Un estudio etnográfico en el Estado de Puebla."

Martínez Zendejas, Jorge B. "La investigación etnográfica en el Reino Unido Estados Unidos de Norteamérica y México: Línea procesos pedagógicos curriculares y práctica educativa." México, 1992.

Martínez Zendejas, Jorge B. "Metodología para la realización de la práctica de Campo en la región de Puebla." México, 1993.

Molina, Alicia: Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. SEP/CABALLITO. México, 1985.

Palacios González, Jesús. La cuestión escolar, críticas y alternativas. Barcelona, 1979. 2a Edición

Rockwell, Elsie. "La relación entre etnografía y la teoría en la investigación educativa." México, 1989.

Rockwell, Elsie. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico." México, 1987.

Rockwell, Elsie: Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente. SEP/CABALLITO. México, 1985.

Salazar García Antonio: Tesis "Los factores que influyen en la transmisión cultural de la educación indígena: Estudio de casos en tres comunidades de Papantla, Veracruz." México, 1993.

SEP: Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje en el nivel preescolar. México, 1990.

SEP: "Acción Indigenista. Antecedentes del Servicio de Educación Indígena en México." México, 1968.

SEP/DGEI. "Bases Generales de la Educación Indígena." México, 1986.

SEP/DGEI. "Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena." México, 1990.

SEP/DGEI: Libro para el Maestro de Educación Preescolar Indígena. México, 1991.

SEP/DGEI. "Manual del Maestro de Educación Preescolar Indígena." México, 1989.

SEP/DGEI: Manual para la Educación Preescolar Indígena. México, 1993.

SEP/DGEI: Plan de Estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena. México, 1990.

SEP/DGEI: Práctica docente. México, 1991.

SEP/DGEI: Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena. México, 1984.

SEP/DGEI: Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena. México, 1993

SEP/DGEP: "Evaluación del Programa Piloto de Educación Preescolar en Comunidades Rurales e Indígenas." México, 1980.

SEP/DGEP: "Educación Preescolar en México." México, 1988.

SEP/DGEP: Manual teatro y literatura, material de Puebla. Pue. México, 1985.

SEP/UPN: Lengua y educación en: La práctica docente en el medio indígena. México, 1992.

Tenti Fanfani, Emilio: "Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación." UPN, México, 1987.

Tougl, Joan: "Cómo dialogar con los niños. el lenguaje infantil: sus funciones." Buenos Aires, 1979.

UPN: "Análisis de la Práctica Docente Indígena." México, 1992.

UPN: "Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología. México, 1982.

UPN. "Especialización en técnicas de investigación Educativa." Antología, México, 1988.

UPN. "La Educación en el Entorno Pluriétnico y Multilingüe Implicaciones Epistemológicas, Didácticas, Lingüísticas y Culturales: Proyecto de Investigación."