

**LA FORMACION DOCENTE Y SU EXPRESION EN LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA
EN LA LENGUA NAHUATL Y ESPAÑOL EN EL PRIMER
CICLO DE LA ESCUELA "ADOLFO LOPEZ MATEOS", DEL
MUNICIPIO DE TEHUIPANGO, VERACRUZ; 1994-1995.**



T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA**

P R E S E N T A :

LEONCIO MACUXTLE MACUXTLE

Directora: Profra. JANI JORDA HERNANDEZ

MEXICO, D. F.

ABRIL DE 1996

INDICE

	PAGS.
INTRODUCCION	6
CAPITULO I	
LA EDUCACION EN EL MUNICIPIO DE TEHUIPANGO, VERACRUZ.	14
1.1 Educación y lengua en Tehuipango.	14
• Los valores en Tehuipango	21
• La lengua náhuatl y español en Tehuipango	25
1.1.2 La Iglesia en el proceso de la enseñanza del español.	30
1.2 Antecedentes históricos de la escuela Adolfo López Mateos.	35
CAPITULO II	
LA FORMACION DOCENTE DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELA ADOLFO LOPEZ MATEOS.	46
2.1 Antecedentes de formación de los maestros de la escuela Adolfo López Mateos.	49
• La educación familiar/comunitaria de los maestros 1994-1995.	54
• La experiencia escolar como alumnos.	60
2.2 La formación profesional de los maestros bilingües.	66
• La formación profesional inicial.	67

MAR 9/09/96

A

**Xanat sitali,
Pável Ricardo y
Juana Amelia.**

**Los maestros de
Tehuipango.**

AGRADECIMIENTOS:

A mis padres **Evangelina Macuixtle Calihua y Evaristo Macuixtle Temoxtle**. Mis hijos **Xanat Sitali Macuixtle Juárez y Pável Ricardo Macuixtle Juárez**. Mi amiga... **Amelia Juárez Jiménez**. Mis tíos, especialmente el maestro **Constantino Macuixtle Temoxtle**. Mis hermanos, primos. Ellas y ellos por darme la libertad, oportunidad y apoyo moral para estudiar y elaborar este trabajo.

Los maestros de las dos zonas escolares con sede en el municipio de Tehuipango, los de la escuela **Adolfo López Mateos** y especialmente a los maestros de primer ciclo de ésta escuela 1994-1995: **Paula, Enriqueta, Juana, Creescencio y Moisés** por permitirme de entrevistarlos y observar su práctica en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita.

Otros informantes como los maestros **Agustín Nava Vite y Alfonso Tehuintle Quiahua**, el señor **Roberto Macuixtle Panzo**.

Los maestros: **Elías Jiménez Romero**, supervisor de la zona escolar 602. **Leonides Cruz de Jesús**, supervisor de la zona escolar de nueva creación. **Alfredo Xochicale Ortega**, actualmente está encargado de la zona 602. **Silvia Hernández Hernández**. Por el apoyo que me brindaron en cuestiones laborales y de pago.

Los **Comités de la delegaciones sindicales de la Sección 32** del SNTE, por estar al tanto de mis situación laboral.

Al igual agradezco el maestro **Juan Hernández Melgar**.- Jefe de zonas de supervisión, en fines administrativos.

El antropólogo **Jorge A. Leyva Fernández**.- Jefe del Dpto. de Educación Indígena y el licenciado **Elías Isidro Ambrosio López**.- Encargado del Dpto. quienes gestionaron las Prórrogas de Licencia por Beca Comisión y apoyaron en la ampliación de las mismas.

De la misma forma, el maestro **Francisco Alfonso Avilés**.- Director General de Educación Popular y el doctor **Roberto Bravo Garzón**.- Secretario de Educación y Cultura, quienes fueron directamente en la autorización de las prórrogas.

Agradezco infinitamente a la maestra **Janí Jordá Hernández**, ya que, ella adquirió el compromiso al aceptar ser mi directora de tesis y su tiempo que me dedicó en todo el proceso para construir la misma.

Por igual, agradezco a los lectores: **Elena Cárdenas, Gisela Salinas, Nicanor Rebolledo y Sergio Rico**, por sus recomendaciones que hicieron a este trabajo. En general a la Academia de Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional.

A las personas que de manera indirecta me apoyaron.

INTRODUCCION

La formación docente para el medio indígena, es un tema que se ha discutido desde hace algunos años. A partir de 1922, se instrumentaron diversos intentos en la preparación de los maestros para el medio rural, las instituciones formadoras más importantes fueron las Misiones Culturales ambulantes y las Normales Rurales (Cfr. Loyo, 1987: 53).

En los años cuarenta, el Instituto Nacional Indigenista y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, se encargaron de la formación de los promotores culturales bilingües para extender la castellanización y los programas de desarrollo en las regiones indígenas. Y posteriormente de 1978, la preparación del maestro bilingüe indígena se ha apoyado en el discurso de una educación bilingüe bicultural (Cfr. Rebolledo, 1994).

El programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en su capítulo I sobre **"POLITICA PARA LA MODERNIZACION EDUCATIVA"** considera la formación y la actualización del maestro como parte nodal para ofrecer una educación de calidad en el servicio educativo (Cfr. 1989). La ley General de Educación, en varias fracciones del artículo 13 adjudica a las autoridades educativas de las entidades federativas la tarea de formación de maestros de educación básica. En la formación con nivel de licenciatura, la misma ley lo señala en el artículo 20 fracción I.

Sin embargo, hace falta por considerar la práctica docente¹ como espacio de formación, donde generalmente se expresan los conocimientos de los maestros, adquiridos en su biografía personal y en su experiencia profesional, además de los espacios de formación académica.

Conocer cómo la formación del maestro se expresa en su práctica docente, y cómo en ella también se forma, es necesario investigarlo, introduciéndose en la vida cotidiana de cada escuela, a través de documentar lo que pasa en el espacio escolar.

En este trabajo intento responder a lo anterior. Entre uno de los objetivos principales está el conocer la formación del maestro y cómo se expresan en la práctica docente, específicamente en los procesos de la enseñanza de la lectura y la escritura del náhuatl y español del primer ciclo de la escuela Adolfo López Mateos. Es decir, en particular revisaré como los maestros aprendieron a leer y escribir y en cuál lengua, los conocimientos que adquirieron o adquieren en las instituciones formadoras para la enseñanza bilingüe de la lengua escrita y cómo de éstos procesos ellos recuperan para enseñar la misma.

¹ Considero a la práctica docente como el trabajo que realiza el maestro cotidianamente en la escuela. Donde se manifiestan las historias de los sujetos, las condiciones y la historia particular de cada comunidad. Es decir, es una práctica social que corresponde a los procesos históricos y las condiciones de cada contexto, por tanto, las prácticas de una escuela a otra son diferentes.

Dentro de la escuela, en general, observé la situación sociolingüística; observé y registré la práctica de los maestros del primer ciclo, que proporcionó información de la lengua o lenguas que usan en la enseñanza de la lengua escrita y cómo aprenden en su propia práctica. En el primer grado fueron tres grupos y en el segundo grado dos grupos.

En suma me apoyé en la etnografía analítica. La que consiste en estar en el lugar de los hechos, para buscar "a quién entrevistar, a quién y qué observar, a quién dirigirse" (Calvo, 1992: 12), además de encuestar y dialogar con los sujetos participantes en el proceso educativo.

La investigación que realicé en la escuela Adolfo López Mateos, corresponde el periodo 1994-1995. Esta escuela se ubica en la cabecera municipal de Tehuipango, Veracruz. Este pueblo es fundado probablemente por el grupo nonoualca-chichimeca a mediados del siglo XVI con los siguientes nombres: "***Tehuipanco, Tenepango, Teuepango y Tehuepaco***" ceremonialmente significaron "***lugar de dioses vestidos con banderolas prignadas de hule***" (Cfr. Aguirre, 1992: 73-74). Actualmente algunos habitantes del lugar, le dan el significado como lugar de piedras encimadas o lugar de piedras que están en lo alto, debido a que éstas se encuentra en sus alrededores.

También en este capítulo señalo a la Iglesia Católica² integrante de la comunidad y como dentro de sus prácticas religiosas ha contribuido al proceso de enseñanza del español, antes de que se fundara la primera escuela. Además hago una reseña histórica de la escuela propiamente.

Referente al capítulo II, intento relacionar las políticas educativa con la realidad escolar en Tehuipango, analizo e intento interpretar los procesos formativos de los maestros en el medio indígena y en particular de la escuela Adolfo López Mateos. Considero la formación docente en general y específicamente cómo los maestros adquirieron la lengua escrita, a partir de sus biografías personales: el contexto sociocultural y lingüístico en que adquirieron su educación familiar y comunitaria, las experiencias que vivieron como alumnos, concretamente señalo cómo y en cuál lengua aprendieron la lectura y la escritura.

De igual forma, menciono qué conocimientos se les proporciona a los maestros en su formación académica inicial, en este caso en los cursos de capacitación al ingresar al magisterio indígena y en la formación continúa en servicio.

² Considero a la Iglesia como una institución, constituida por una estructura jerárquica que cumple una función social.

CAPITULO I

LA EDUCACION EN EL MUNICIPIO DE TEHUIPANGO, VERACRUZ.

Desde el origen de la humanidad toda sociedad ha necesitado de la educación para sobrevivir entre los sujetos que la conforman. Esta educación transmite las pautas culturales de las generaciones adultas a las jóvenes y aquellas que se construyen en las relaciones que se establecen entre ambas generaciones. En este capítulo, abordaré la educación familiar, comunitaria y escolar.

1.1 Educación y lengua en Tehuipango

La primera educación del sujeto es la familiar. En la que se constituye y se desarrolla a través de la interacción de la familia nuclear (padres e hijos), en ésta aprende conocimientos que le ayudan a convivir con otras familias de la comunidad.

Por consiguiente, la educación es un proceso formativo de los sujetos en diferentes tiempos y espacios, que ***"cumple una función de transmisión y creación de la cultura. Esta se entiende como el conjunto de normas, valores, tradiciones y objetivaciones que significan la totalidad de la vida de un conglomerado humano. La cultura se forma en la cotidianidad de las sociedades; es histórica,***

En las comunidades indígenas, la educación familiar ofrece a los niños, elementos de la realidad social y del mundo natural inmediato el cual se conoce con la finalidad de generar sujetos capaces de asumir responsabilidades igual que un adulto. Generalmente, el sujeto indígena, lo logra entre los doce y los catorce años de edad, momento en que el hombre y la mujer pueden contraer matrimonio (Cfr. DGEI, 1988: 59).

Además "La familia, entre los grupos indígenas mexicanos, es la unidad económica, política, social y religiosa. A través de ella se finca una división social del trabajo en la que el padre, la madre y los hijos desempeñan labores específicas en estrecha cooperación. También la familia determina cuáles son los derechos y obligaciones de cada uno de los miembros, así como su participación ritual en las ceremonias mágico-religiosas" (Cisneros, 1990: 36).

El niño indígena al interactuar con otros miembros de la comunidad, con el tiempo se apropia de otros conocimientos tales como, las medicinas locales, los trabajos artesanales, las ceremonias religiosas, entre otros.

La familia y la comunidad son instituciones tradicionales que no están incluidas en el Sistema Educativo Nacional, que no se rigen por normas y reglas explicitadas por escrito, sino implícitas en la vida cotidiana, pero por excelencia forman a las nuevas generaciones; entonces no es adecuado decir que son instituciones informales, ya que, forman a la infancia para la vida.

niñas de igual manera desde muy pequeñas aprenden a manejar los utensilios que se ocupan en la casa y aquellos que se usan en el tejido lanar. De igual forma desde pequeños en la familia y en la comunidad, los niños aprenden que el hombre es el que toma las decisiones, pero también quién sostiene la familia económicamente y de manera general se encarga de la administración de la casa.

La educación familiar/comunitaria que se da en Tehuipango y creo que en todas las comunidades indígenas, parte de las actividades cotidianas que se realizan en la familia y en la comunidad. Por las condiciones naturales tanto niñas como niños salen a leñar y la cargan a sus espaldas, quienes tienen animales de carga: caballos, mulas, burros, los arrean y de acuerdo a la edad de los niños principalmente hacen actividades similares de los padres como el de colocar la carga a dichos animales.

También los menores participan en llevar la comida a los padres y a otros trabajadores; en ofrendar a la tierra para esperar buenas cosechas; en las ceremonias de la religión católica, porque la mayoría del pueblo es católico.

Las actividades específicas de las niñas se aprenden en la familia, tales como: hacer tortillas, preparar guisados, lavar la ropa de la familia, remendar y coser el propio vestuario, contribuir en el aseo de la casa. La educación mencionada no es sistematizada, sino espontánea transmitida a través de la lengua propia y en el hacer junto con los adultos.

"antes me dijo mi papá que en paz descansa, y yo también vi a la gente que se vestía con calzón de manta y chaleco de lana para los hombres y los niños sólo con jorongos amarrados en su cintura; las mujeres se enredaban con un tejido de lana, así como las niñas"(E.A³ # 7, 1995).

El vestuario en las comunidades indígenas, para esos años y en la actualidad, responde a las condiciones climatológicas del contexto geográfico, a los recursos locales con que se cuenta, a la relación con otros pueblos que usan vestido industrializado, en otras palabras, el vestuario se modifica cuando las comunidades han tenido la influencia de otros pueblos y principalmente por el desarrollo industrial del país.

De acuerdo con lo que narra el informante en el municipio de Tehuipango en los años veinte, se podía distinguir claramente las personas que provenían de otros lugares. Las primeras personas externas que posiblemente llegaron fueron los Contreras, los Rodríguez y los García, porque hasta hoy en día, la población es de apellido indígena.

Ellos (ajenos a la comunidad) hablaban el español y vestía de forma diferente a la mayoría de la población y su condición económica era acomodada. El ser hablante del español les

³ Abreviatura que se usa en los capítulos: R(Registro), E.A (Entrevista Abierta), P.I(Plática Informal) y OBS.(Observación).

mediados en productos concretos de la práctica humana (objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, filosofía, etcétera)" (García y Vanella, 1992: 26).

Sin embargo, los valores al ser dados en ciertos momentos históricos, pueden tener vigencia, modificarse o desaparecer, ya que, los pueblos están en constante contacto. Desde que los pueblos indígenas han entrado en la subordinación de la sociedad capitalista, en general han modificado sus valores, unos menos y otros más. Veamos el caso de Tehuipango.

Entre los valores que se han constituido históricamente en dicho pueblo, se encuentra el respeto al padre, porque él toma las decisiones en la familia, por ejemplo, en la autorización para que su hijo vaya a la escuela, en la administración de los ingresos económicos de los hijos, en la siembra el padre determina la superficie del terreno para ella. Es decir, en la familia el padre es la autoridad en las decisiones.

En la comunidad, el respeto se manifiesta con todas las personas conocidas y no conocidas, con o sin posición económica o posición jerárquica, sino de manera generalizada y en cualquier espacio. Este valor (respeto) se expresa con el saludo que se dan las personas.

En Tehuipango, la reciprocidad y la solidaridad son valores que están presentes en la colaboración que existe entre los padres y los hijos en los quehaceres cotidianos, en la comunidad las familias se ayudan uno a otro en el cultivo del maíz, desde que se prepara el terreno hasta la cosecha. Primero se comienza con una familia para avanzar su trabajo y así sucesivamente continua el matlantli (mano vuelta) con todas las familias que se prestan la fuerza de trabajo. Es decir, en dicho pueblo aún está presente el trabajo colectivo, mientras la sociedad capitalista pugna por competencia del trabajo y la acumulación individual.

La honradez, es otro valor, toda familia hace lo posible por tener buena fama dentro del grupo social de Tehuipango, la familia que poseen bienes materiales mayores que las demás, es que ha sido producto de su trabajo y no por robar lo ajeno. Esto no quiere decir que no existan robos, sí ocurren pero quien los comete es reputado en contra.

El respeto a los adultos, la ayuda mutua, como los valores del pueblo de Tehuipango, tienden a modificarse porque algunos integrantes de ese pueblo se han relacionado directamente con las ciudades, por necesidades económicas.

Por ejemplo, el saludo de la manera como se practicaba antes tiende a desaparecer, como resultado del contacto que la población joven ha tenido con otras sociedades, donde el

campo, en algunas prácticas religiosas como las mayordomías la gente adulta usa el náhuatl al confesarse ante un santo o al pedir a la tierra mejores cosechas.

En el comercio, la gente pide los productos de consumo y de insumo en la lengua de la comunidad, aunque con muchos préstamos lingüísticos del español, ejemplo techmaga se kilo azúcar (dame un kilo de azúcar), en días de plaza que se realiza en los domingos, casi toda la gente platica en náhuatl.

En los asuntos jurídicos, se usa el náhuatl de manera oral, en el Palacio Municipal, para la regularización de terrenos, resolución de conflictos internos entre los vecinos, es decir, para cualquier problema la gente se dirige a la autoridad en su lengua. Los gobernantes hablan las dos lenguas -náhuatl y español- existe un bilingüismo en diferentes grados, desde quién domina de manera paralela los dos códigos y el que domina su primera lengua, el náhuatl y en menor grado el español, pero en ambos casos oralmente.

Como es de notarse la lengua náhuatl es usada en la familia y en la comunidad, en determinados espacios y funciones. Es decir, dicha lengua de manera oral cumple la función comunicativa en la vida social de los sujetos que interactúan, en los ámbitos económico y político del pueblo.

En la actualidad, en Tehuipango, los niños hasta los cinco años de edad son monolingües en náhuatl y se ponen en contacto con la segunda lengua -español- en la escuela y entre los hermanos mayores quienes la hablan con los vecinos y compañeros.

Esta situación es más común hoy en día, ya que la mayoría de los maestros que trabajan en las dos zonas escolares de este municipio se quedan en la cabecera municipal, por consiguiente, el español es escuchado frecuentemente al ser hablado por los maestros en las tardes y los fines de semana para quienes no se trasladan a sus lugares de origen. El uso del español se ha acentuado con la entrada de la carretera de terracería, lo que ha dado acceso a otras personas ajenas a la comunidad entre ellos los comerciantes.

Aunque algunas personas han avanzado en la escritura de la lengua náhuatl, en la práctica social familiar y comunitaria está poco presente, porque ***"La mayoría de estos materiales como son diccionarios y gramáticas, sirve más a las necesidades académicas de los lingüistas que al pueblo indígena; sólo las cartillas y los materiales de lectura podrían servir al desarrollo lingüístico de las comunidades indígenas"* (Knab, 1980: 90).**

Lo cierto es que, en general, las comunidades indígenas son sociedades orales en contraste con las zonas urbanas, donde se desarrolla la cultura de la escritura(Cfr. Knab, 1980: 92). La función que cumple el español en Tehuipango es la comunicación con el

estaciones de radio, los comerciantes al hacer pedidos a las bodegas comerciales se hace en español.

La política incorporativista de los gobiernos posrevolucionarios, a través de la enseñanza del castellano (Cfr. Heath, 1986), en los años veinte , en Tehuipango no se hizo presente, ya que no se fundó ninguna escuela por esos tiempos. Sin embargo considero que la Iglesia en Tehuipango, fue la institución que contribuyó al aprendizaje de la lectura y escritura del español, por medio de las prácticas religiosas.

1.1.2 La Iglesia en el proceso de enseñanza del español

Al principio enseñaba los cánticos religiosos en latín, de memoria, pero posteriormente hubo necesidad de aprender a "leer" y "escribir" para cantarlas, de ahí surge la enseñanza de la lectura y escritura en español y en latín. Según la memoria de un entrevistado, en esos años, la enseñanza era en latín y muy poca en español, porque la Santa Biblia tenía que ser leída y estaba escrita en latín.

"Yo entré a los 8 ó 9 años a ayudar en la Iglesia, donde aprendí notas musicales y en la casa mi padre me enseñó las letras, luego a formar sílabas y por último las palabras. En la Iglesia se cantaba más en latín que en castellano,

cultura diferentes a las de la comunidad, porque ella no participaba, sino sólo fue receptiva del lenguaje de la Iglesia.

Lo mencionado no significa que la Iglesia no haya penetrado ideológicamente, sino todo lo contrario, aunque este estudio se centra a partir de las primeras décadas del México posrevolucionario, ya habían transcurrido más de cuatrocientos años de la evangelización de los indios.

Según Kobayashi (Cfr. 1985: 157), menciona que la Iglesia Católica al principio de la Colonia partió de las prácticas religiosas de los nativos mexicanos, así como, de las otras prácticas cotidianas. La educación de los indios para inculcar la religión católica era impartida por los propios maestros indios. En Tehuipango, la educación que llevó la Iglesia a la gente de ese pueblo, en los años veinte, no tomó en cuenta las formas de enseñanza que se practicaron en la época de la Colonia.

Para extender la doctrina de la Santa Biblia a través de la lectura, se buscaron todos los medios para que los Tehuipanguenses se apropiaran de los contenidos bíblicos; aproximadamente a partir del año 1930, la Iglesia encargó a sus misioneros la enseñanza de la lectura y escritura del latín y el español a los niños. Las enseñanzas se realizaban en el curato, en los caminos y en las casas particulares de las autoridades del pueblo.

palabras de la Biblia, sin ninguna comprensión, porque los contenidos abordados eran de otra cultura. Como testimonio encontramos algunos hijos de esa generación que han estado en cargos de elección popular han requerido el apoyo de personas externas que dominen la redacción para elaborar todo tipo de documentación que su cargo exige.

La gente del pueblo se ha apropiado de la religión católica adecuándola a sus prácticas culturales locales. La Iglesia ha reconocido que sus intentos no han dado los mejores resultados, de esta manera ha replanteado sus prácticas y actualmente en el pueblo de Tehuipango es la institución que más usa la lengua náhuatl para transmitir los sermones en las misas que realiza el sacerdote, en las fiestas religiosas y en las convivencias que hace la Iglesia en la misma comunidad; en los cánticos ha realizado traducciones del español al náhuatl.

Actualmente, el náhuatl es usada también por los sacerdotes, en las reuniones que se realizan en beneficio de la propia Iglesia, convocadas por la gente de la comunidad con cargos de autoridad, como los comités eclesiales. En esos encuentros, con la intervención del sacerdote, se presentan las dos lenguas -náhuatl y español-, aunque en ocasiones el sacerdote se dirige únicamente en la lengua de la población.

Bajo la promesa de que la Revolución Mexicana, atendería todas las demandas entre ellas la educación de los campesinos, incluidos los indígenas; surge la Escuela Rural Mexicana, impulsada principalmente por el maestro Rafael Ramírez. Como antecedente de este proyecto está la escuela rudimentaria creada con el decreto firmado el 18 de junio de 1911, en donde autoriza al ejecutivo interino Francisco León de la Barra a establecer en toda la República Mexicana escuelas de instrucción rudimentaria con la finalidad de enseñar en castellano a leer, escribir y realizar operaciones fundamentales y de las más usuales de la aritmética. (Cfr. Aguirre, 1992: 59)

Para la incorporación de los indígenas se crean otras instituciones como las Casas del Pueblo el 15 de abril de 1923, las Misiones Culturales consolidadas en 1924, las Normales Rurales y regionales Campesinas en 1926, en éstas además de enseñar a leer y escribir en español, se impartía la ejecución de las operaciones fundamentales. Además se trataba entre otros aspectos, de cambiar el modo de vida, las formas de cultivo, el vestido, difundir prácticas de higiene tanto en el hogar como personal (Cfr. Aguirre, 1992).

Otra política educativa de los gobiernos posrevolucionarios es la integracionista que florece en los años treinta, la cual sostenía el respeto a las lenguas y culturas en la educación de los indígenas. Integración, ***"Significaba amalgamar los valores de las culturas indígenas con los nuevos conceptos y aportaciones de la civilización moderna***

para el desarrollo de las zonas indígenas con las demás dependencias; entre ellas la actividad educativa. Se establece como política educativa el uso de la lengua vernácula, ya que, alfabetizar en ella significaba darles confianza y seguridad a los indígenas, para que gradualmente se integraran a la cultura nacional.

De acuerdo con los comentarios de algunas personas de Tehuipango, en estos años (cuarenta y cincuenta) se crea la primera escuela estatal que se llamó **Benito Juárez**. La escuela, entendida como la institución que se construye socialmente a través de la historia (Cfr. Carvajal, 1993: 55), es decir, no es el espacio físico: el edificio y sus anexos, sino quienes la constituyen: los maestros, los alumnos, los padres de familia y la comunidad.

Así la institución se forma pues **"... al interactuar quiénes la constituyen de una u otra manera (maestros, alumnos, director, conserje, padres de familia y habitantes del barrio), esta institución llamada escuela toma giros y adquiere sentido diverso a los establecidos o esperados formalmente, coincidiendo algunas veces y otras no con la imagen que de ella se tiene" (Carvajal, 1993: 97).**

Con base en los comentarios de las personas del pueblo, la escuela Benito Juárez del sistema estatal generalmente se relacionaba exclusivamente con las autoridades municipales, los alumnos y muy poco con la comunidad, porque no hacían visitas domiciliarias.

gobierno estatal que al parecer no tomaba en cuenta la lengua indígena de los alumnos. Así cuentan algunos maestros que fueron alumnos en dicha escuela que la educación que recibía en ella era en español. Un entrevistado dice: **"Los maestros aunque eran de la región de Zongolica, nunca nos enseñaron en náhuatl en el aula y fuera de ella" (E.A # 5, 1995).**

Lo anterior, es una evidencia que el español se utilizó en la instrucción, en la "comunicación" y como objeto de estudio, es decir, esta lengua se usó tanto en la enseñanza de los contenidos, como en las órdenes que daba el maestro a los alumnos y su estudio gramatical. Mientras la lengua de los niños y de la comunidad era y es el náhuatl usada en la comunicación entre ellos y con la que aprenden su mundo natural y social.

La escuela de alguna forma es un instrumento fundamental para llevar a los grupos dominados la ideología de los proyectos diseñados por grupo en el poder. Sin embargo, en las prácticas sociales de la escuela, dicha ideología es modificada y transformada por los propios sujetos que interactúan. Ya sea porque no comparten los objetivos explícitos de la escuela, o porque no hay correspondencia entre las necesidades e intereses de los alumnos y de la comunidad con la institución escolar. Giroux dice: **"...esta mediado por la cultura de la escuela, o del significado que le dan los maestros y los estudiantes durante el estudio" (Giroux, 1992: 116).**

albergue se funda con la finalidad de que los jóvenes de otras comunidades pudieran concluir su educación primaria en la escuela Benito Juárez, es decir, de las comunidades del municipio de Tehuipango, donde existían escuelas de organización incompleta. Sin embargo, los maestros de la escuela estatal negaron atender alumnos de otras escuelas y comunidades.

Para cubrir esta demanda, el director del albergue de aquel tiempo, se vió obligado solicitar personal para la escolarización de los alumnos. **"...no se sabía cual era la razón por la cual los maestros estatales no aceptarían niños de las comunidades, ellos querían trabajar solamente con los de la cabecera municipal. Por ello me dediqué a atender los alumnos y solicité personal para dar educación..." (E.A # 8, 1995).**

A partir de esta situación en el mismo año (1973), dicha institución pasó ser escuela-albergue, porque desde entonces se encargó de dar asistencia, alimentación, hospedaje y educación a los niños de otras comunidades. En años posteriores (entre 1976 y 1977), al dejar de funcionar la escuela Benito Juárez; los jóvenes y niños de todo el municipio fueron atendidos en la escuela-albergue.

La construcción de la infraestructura de la escuela Adolfo López Mateos inició en 1971, con la negociación entre las autoridades municipales y educativas. Para ello, se elaboraron solicitudes, se cooperó en las faenas para la construcción del edificio, desde traer cemento,

En general, puedo decir que la escuela-albergue que no fue aceptada por la totalidad de la población, debido a que sus hijos se ausentaban durante cinco días de la semana, tiempo en que no contribuían a la economía familiar y además significa disminuir sus ingresos por la compra de útiles escolares, de ropa, entre otros.

Como escuela-albergue Adolfo López Mateos funcionó hasta 1988 al comenzar la federalización educativa. La escuela quedó a cargo de la SEP y el albergue pasó exclusivamente en la administración del INI. De esta manera, a partir de 1988 el albergue se le adjudicó proporcionar alimentación y hospedaje a los alumnos y la escuela su función principal la educación de los niños. Ambas instituciones conservan el mismo nombre aunque no las mismas funciones.

La escuela Adolfo López Mateos desde su fundación se circunscribió a la política indigenista del INI de los años setenta. En la que se ratificaba el respeto a las lenguas y culturas indígenas (Cfr. Hernández y Guzmán, 1982: 90-92). A partir de mi experiencia (1974) en la práctica de dicha escuela, se obviaba la lengua náhuatl de la comunidad de Tehuipango, dió preferencia a la catellanización directa. Recuerdo que éramos castigados si usábamos nuestra lengua materna, el náhuatl, en la comunicación cotidiana entre nosotros. Se hablara o no el español, los alumnos tenían por obligación usarlo en la

CAPITULO II

LA FORMACION DOCENTE DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELA ADOLFO LOPEZ

MATEOS, 1994-1995

En este capítulo abordo la biografía de los maestros, la formación profesional inicial y la formación continúa en servicio; en ésta se menciona, la escolaridad actual de los maestros y los cursos de actualización que ellos han recibido. Con el fin de conocer, cómo se manifiestan los procesos de formación de los maestros de primer ciclo en su práctica docente, sobre la enseñanza de la lectura y escritura (lo señalaré en el capítulo tres).

Por principio parto de la idea de que el maestro no se forma exclusivamente en las instituciones formadoras de docentes; sino a lo largo de su vida profesional, en la que adquiere y construye saberes que le ayudan a ejercer la práctica docente. Además ésta, se encuentra en contextos específicos, mediada por la cultura local donde se manifiesta "un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas" (Rockwell y Mercado, 1989: 70).

Así, la formación docente, la concibo como un proceso continuo y permanente que se adquiere en diferentes espacios y tiempos, en lo individual y colectivo; es decir, cada maestro como persona por naturaleza tiene capacidades intelectuales y sentidos para

Al iniciar este apartado, he dicho que la práctica se desarrolla "en un espacio social específico" que es la escuela, dicha práctica, está mediada por las necesidades muy particulares de los sujetos, así como, por la cultura local y la lengua, que en el caso del medio indígena son distintas al medio urbano.

Por tanto, se requiere una formación específica, esto significa responder a las necesidades socioculturales y lingüísticas de las comunidades indígenas, que permite formar a los niños indígenas ***"como sujetos constructores de su propio desarrollo, del grupo social al que pertenece y de la nación en general. Lograrlo significa partir de las características lingüísticas, culturales y étnicas de los educandos, como base para la apropiación de los conocimientos y elementos culturales de la sociedad nacional, que les permita el pleno desenvolvimiento de sus habilidades y capacidades lingüísticas y cognitivas, para enfrentar las circunstancias históricas que les ha tocado vivir"*** (Jordá, 1994:7).

Esto implica que las escuelas formadoras o en los cursos de actualización, se debe tener presente que la persona que se prepara para ser docente, llegará a una comunidad, en este caso indígena, donde se habla una lengua distinta al español, además de la cultura local que es el contexto en el que se han formado los niños.

para proporcionar educación primaria a los niños. De esta manera en 1958 se establece el "Plan de Once Años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria", con este Plan se inició la contratación de jóvenes con estudios de segunda enseñanza, interesados en impartir la educación primaria ya fueran contratados por la federación, los estados, los municipios o los particulares, siempre y cuando se comprometieran a seguir estudiando (Cfr. Gallo, 1987: 70-71).

Con base en el comentario de un maestro estatal, en el estado de Veracruz en los años cincuenta la contratación de maestros de ese sistema fue con la siguiente escolaridad: **"Ingresé al magisterio en 1958. Yo conocía unos maestros, ellos me dijeron tú tienes primaria, puedes entrar de maestro" (E.A # 9, 1995).**

Los maestros estatales, en servicio, siguieron su preparación para incrementar su escolaridad de secundaria y realizar estudios de Normal Básica, en diferentes modalidades: semiescolarizada, abierta y en instituciones diversas. El mismo maestro comenta:

"Ya en servicio, realicé la secundaria en una escuela particular incorporada a la Secretaría de Educación Pública. El primer año de la Normal Básica que estudié fue la preparación que ofrecía el gobierno del estado" (Idem).

maestro dice: **"... En 1968 ingresé al magisterio con la primaria. Al terminar la primaria en el Internado de primera enseñanza para jóvenes indígenas, se invitaba a los egresados para ser promotores..." (E.A # 8, 1995).**

Para estos años el aspirante a promotor bilingüe se le proporcionó un curso de preparación con dos meses de duración, centrado en la adquisición de conocimientos prácticos y de otras nociones para el bien de la comunidad en la que fuera adscrito. El mismo maestro comenta: **"...En el curso de preparación se nos adiestró para contribuir en la comunidad, como la elaboración de todo tipo de documentación oficial y principalmente para la castellanización oral a la población indígena..." (Idem).**

Esto significó ser el promotor un verdadero guía de la comunidad, además de enseñar el español oral, en los dichos cursos se le proporcionaba conocimientos de ciertas prácticas en los campos: higiene, salud, agricultura, pecuaria, asuntos agrarios y legales (Cfr. Vargas, 1994: 22).

Los maestros que ingresaron como promotores bilingües en 1968, año en que se desintegra la Dirección General de Asuntos Indígenas (Cfr. Nahmad, 1980: 15), fueron inscritos por el propio INI para incrementar su escolaridad.

- **La educación familiar/comunitaria de los maestros 1994-1995**

Considero de importancia a esta educación, porque con ella comienza la socialización del sujeto, en la cual se identifica con el grupo al que pertenece, adquiere una cultura y una lengua. Por otro lado, si conocemos esta educación, nos permite explicar la relación que el maestro establece con sus alumnos; la lengua o las lenguas que usa en la interacción escolar, si hay una identificación entre el maestro, el grupo y la comunidad.

Particularmente para los maestros que somos originarios de las comunidades indígenas, la educación familiar, en un primer momento la hemos adquirido principalmente con la madre. Ella es quien amamanta a sus hijos, proporciona el seno cada vez llora su niño, además a su pequeño nunca lo deja sólo, en todo los quehaceres cotidianos lo lleva con un rebozo a la espalda, se duerme con él; con el paso del tiempo los hermanos mayores se encargan de cuidar a los menores, sobre todo las mujeres (Cfr. Cisneros, 1990: 39-42).

Como se ha dicho en el capítulo uno, en la educación familiar y comunitaria, el niño indígena aprende a partir de las actividades cotidianas que se realizan en la familia y en la comunidad. El niño aprende a través de la lengua materna a interactuar en dichas actividades desde temprana edad, de acuerdo a sus posibilidades físicas y género.

Por otro lado, todo niño desarrolla su lengua materna de manera espontánea y natural gracias a la relación que establece con el hablante adulto; el niño de manera constante verifica hipótesis y representa un significado (Cfr. Smith, 1993: 7).

De acuerdo con la información obtenida, los maestros de la escuela Adolfo López Mateos, fueron socializados a través del náhuatl en sus respectivas variantes, excepto uno, quien dijo que su lengua materna era el español. De los 11 maestros que laboran en esta escuela se encuestó a 10 y el resultado lingüístico es el siguiente:

(L1) No. MTROS.	NAHUATL	ESPAÑOL	TOTAL
10	9	1	10

Las variantes dialectales de la lengua náhuatl pertenecen a dos regiones: Chicontepec y Zongolica, Ver., de la primera región proceden cuatro maestros y seis de ellos son originarios de los diferentes municipios de la segunda región. Sólo uno de los 10 maestros es nativo del municipio de Tehuipango, Ver.

Como es sabido, en México de manera general las lenguas indígenas tienen un uso oral, en este caso el náhuatl, se usa sólo en forma oral tanto en la familia como en la comunidad, porque hasta hoy en día casi no se escribe ni se lee por nosotros los hablantes. Los intentos de escritura han sido de los lingüistas y otras personas interesadas

penales, los expedientes de los acusados son redactados en la misma lengua y los indígenas al no hablarla, ni escribirla, no se enteran de por qué se les lleva un juicio.

Mientras el náhuatl es usado sólo de manera oral en las situaciones y espacios mencionados, se encuentra en desventaja frente al español, aunque localmente tenga un valor comunicativo. Como consecuencia se prefiere aprender el español por ser la lengua de prestigio, de poder económico y el instrumento de comunicación nacional. Además el español tiene una doble función comunicativa: oral y escrita, de ahí la subordinación lingüística tanto local como nacional de las lenguas indígenas frente al español.

"En nuestro país las características del bilingüismo se ligan claramente a las relaciones de subordinación que guardan los grupos étnicos con respecto a los sectores dominantes del país, los que son fundamentalmente hispanohablantes. En estas circunstancias la relación entre las lenguas, el español y la lengua indígena, no es independiente de las relaciones económicas, sociales y políticas entre los diversos sectores. No obstante que las relaciones lingüísticas se presentan en términos generales como relaciones de dominación, éstas no aparecen del mismo modo en todos los grupos étnicos ni tampoco en las diversas regiones dentro de un mismo grupo" (Coronado, 1987: 5)

población india, prefiere que las nuevas generaciones aprendan la lengua dominante para defenderse de las injusticias que se generan por no hablarla en la interacción con la sociedad nacional.

Porque no saber español, limita el acceso a otros espacios de comunicación, al igual para conseguir trabajo en las ciudades, para defenderse de los abusos laborales, judiciales entre otros. Incluso de manera inconsciente, hay hablantes que optan por sustituir la lengua materna indígena por el español, la finalidad que se busca es ser aceptado por la sociedad hispanohablante.

- **La experiencia escolar como alumnos**

Para entender y explicar el tipo de experiencias escolares y de concepciones a las que estuvieron expuestos los maestros, es importante ubicarlos en las circunstancias históricas en que vivieron. Concretamente me refiero a la relación que existió entre las políticas educativas, con la realidad escolar de los años setenta, lo que se planteaba en el discurso y lo que hacía en la práctica de la escuela primaria, ya que, en general los maestros de la escuela Adolfo López Mateos vivieron estas experiencias escolares como alumnos en esos años.

español en funciones especiales como en cuestiones políticas y económicas, con el fin de incrementar la participación de los indios en el aspecto económico; la tercera aboga por la castellanización directa para que los indios ajusten su conducta y se identifiquen en la "comunidad nacional como ciudadano participante" (Cfr. Heath, 1986: 238).

Desde mi experiencia escolar como alumno y con base en los comentarios de los maestros de la escuela mencionada. En la escuela se aplicó la tercera posibilidad de política de lenguaje de la década de los setenta, que impulsó la castellanización directa, porque la lengua de instrucción fue el español y se prohibía usar la lengua matema en el aula. Una maestra confirma:

"...Nunca nos enseñaron de manera bilingüe, era puro en español" (E.A # 10, 1995).

En lo que respecta al aprendizaje de la lengua escrita, también fue en español, a partir de la correspondencia de sonidos y letras, es decir, se iniciaba con los elementos mínimos para llegar al todo, repetir y copiar letras aisladas. Un maestro de Tehuipango dice:

"Cuando yo estaba en la escuela estatal, me enseñaron a través de las letras, sílabas y luego formar palabras, en español" (E.A # 13, 1995).

La intención de enseñar la lectura y la escritura como una producción inteligente del sujeto, es para **"que logren (los alumnos y las alumnas) una capacidad comunicativa suficiente para producir discursos adecuados a las diversas situaciones de comunicación en las que puedan encontrarse, con el nivel de coherencia y formalización requerido por esa situación y puedan entenderlos de forma crítica"** (Lomas et al. 1993: 61). En otras palabras, enseñar la lengua tanto hablada como escrita tiene que considerar las situaciones comunicativas, por ejemplo comunicarse entre familiares no es lo mismo que en un juicio con una autoridad civil, porque en cada espacio se usa un vocabulario diferente, ya que obedece a la solución de necesidades diferentes.

Ferreiro y Teberosky (Cfr. 1993: 25), dicen que enseñar la lengua escrita a partir de sonidos, es reaprender la lengua. Para las zonas indígenas, ni siquiera los alumnos reaprenden su lengua materna indígena, porque no es tomada en cuenta en la enseñanza escolarizada.

"...El náhuatl no se usaba ni de manera oral, menos para enseñar a leer y escribir" (E.A # 13, 1995).

La cita también la confirmo a partir con mi experiencia en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura, cuando cursé los primeros grados. En la escuela el náhuatl oral no tenía

llegar el niño a la escuela se encuentra en proceso de desarrollo cognitivo a partir de sus experiencias, las que se constituyen de manera colectiva (Cfr. Siguán y Mackey, 1986: 105). Es decir, obviar la lengua materna de los alumnos en la educación escolar, limita la progresión del desarrollo intelectual con base en su mundo cultural, tampoco se establece la afectividad entre el maestro y los alumnos. Los conocimientos que transmite la escuela no tienen sentido para ellos, el aprendizaje es de memoria, sin comprensión. Lo cual conduce a la devaluación de la L1 por sus hablantes y provoca conflictos de identidad.

2.2. La formación profesional de los maestros bilingües

Al inicio de este capítulo, he dicho que el maestro para ejercer su práctica docente, se vale de múltiples conocimientos y vivencias que tienen que ver con su biografía personal, con su experiencia docente cotidiana, así como la formación que se ofrece en las instituciones encargadas de su preparación.

Los maestros indígenas hemos ingresado al magisterio en diferentes momentos históricos en los que han ido cambiando los requisitos. En un principio se contrataba a jóvenes que supieran leer y escribir, más adelante con estudios de primaria terminada, después con secundaria y posteriormente con bachillerato, este es hoy en día el requisito mínimo para formar parte del magisterio de educación indígena.

y las autoridades educativas y se manifiesta en la irrisoria cantidad de oportunidades de participación en estudios posteriores a la normal y en la casi nula demanda de los profesores en servicio para que estos cursos se incrementen" (Reyes, 1993: 6).

Dicha concepción nos remite a las Escuelas Normales, como formadoras de docentes, en las que se ubica la formación profesional acabada y no como inicial, es decir, se cree que en dichas instituciones se aprende a ser maestro y no se ve como una etapa que abre las posibilidades de otros aprendizajes en la propia experiencia educativa y en otros eventos.

En la actualidad, la idea de la casi nula demanda de los maestros para continuar su preparación no es generalizable. Por ejemplo, los maestros bilingües indígenas, a nivel nacional, de 39750 maestros que conforman el subsistema, 11204 (Salinas, 1996), continúan estudiando en la Universidad Pedagógica Nacional, lo que representa un 40 por ciento. Además como se hace notar en los siguientes apartados de este capítulo, los maestros de este estudio concurren a los cursos de actualización y algunos están estudiando en esta institución.

Por tanto, la formación profesional inicial se considera como un proceso en el que se construyen las bases para que el maestro pueda desarrollar con mayor claridad su trabajo ante las exigencias de las condiciones externas, y que además lo motive a exigir una

método que en el contenido, es decir, el maestro funda su trabajo en cómo transmitir metodológicamente los contenidos programados por los expertos (Cfr. Gimeno, 1992: 140).

En este estudio, considero de importancia los cursos de inducción que se llevaron a cabo entre 1990 y 1992, ya que los programas de estudio tuvieron una orientación diferente a los anteriores. En estos se incluyeron elementos teóricos sobre la práctica docente, los procesos cognitivos del sujeto, el desarrollo lingüístico y el desarrollo curricular. Las estrategias didácticas se modificaron, de la exposición y el dictado por el asesor se pasa a la participación del aspirante considerado como un sujeto reflexivo, de manera individual y colectiva, en la discusión y análisis de las lecturas.

Uno de los lineamientos del programa dice: ***"El aspirante, es entendido como sujeto cognoscente, que tiene una participación activa y de responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es él quien protagoniza la historia vivencial que lo llevará a lograr los objetivos de su propia capacitación" (Programa de Capacitación, 1991: 16).***

A pesar de la reorientación de los cursos en los cuales se analizaron temáticas como: práctica docente, sujetos de la educación, instrumentos curriculares y contexto de la

dijeron hay que partir juegos y cantos, y representar las letras con imágenes. Pero en la práctica no me resulta, los niños no quieren cantar, ellos quieren copiar palabras" (P.I # 3, 1995).

Es evidente que dicha formación previa lo que se hace es enjuiciar la práctica y no explicarla, como un proceso histórico, es decir, no se abren las posibilidades para entender que las prácticas escolares son históricas realizadas por diferentes sujetos en tiempos y espacios distintos. En ellas se manifiestan las diversas biografías de los sujetos -de los alumnos, los maestros y los padres, las historias de los pueblos y del sistema educativo, mediadas por una cultura y una lengua.

El enfoque de formación docente de estos cursos, significa la adquisición de conceptos, de teorías preescritas por los diseñadores que conciben la formación y aseguran una forma de llevar a cabo la práctica docente (Cfr. Ferry, 1990: 70-72). Sin embargo, memorizar solamente los conceptos y no comprenderlos y analizarlos tiene consecuencias, como el caso mencionado, ya que en el salón de clases no contribuye a la solución del quehacer cotidiano.

Por otro lado, de acuerdo con la entrevista mencionada nos permite ver que no se trataron en los cursos las recomendaciones pedagógicas y lingüísticas a considerar para que los

La situación anterior, tanto del formador (asesor) del curso de inducción a la docencia como el aspirante indígena no les permite analizar y reflexionar a partir de una realidad concreta, la práctica docente. Esto se agudiza cuando se improvisa a los formadores sin considerar su formación pedagógica. Las limitaciones de los formadores no posibilita abrir un debate, cuestionar y disipar las dudas de los aspirantes. La improvisación se debe en parte a la falta de asesores con una formación adecuada para las zonas indígenas, además de otras cuestiones que influyen en los procesos formativos de los maestros como: el comradazgo, las relaciones políticas que se establecen dentro el sistema educativo, por citar algunas.

En cuanto al aspirante, a pesar de que reúna la escolaridad necesaria presenta ciertas dificultades en la proficiencia lingüística del español. Por proficiencia lingüística se entiende como ***"lo común para describir la amplitud del corpus de las habilidades alfabéticas y las estrategias de pensamiento que, una vez dominadas en la lengua materna, proporcionará una sólida base para la adquisición acelerada de habilidades similares en la segunda o tercera, o en cualquier número de lenguas."*** (Manual para la educación bilingüe, 1990: 8-9).

Debido que al aspirante en su experiencia escolar como alumno, fue enseñado en español como fuera la lengua materna y no el náhuatl en este caso. Por tanto, no ha desarrollado

referencias teóricas, lo que permitiría explicar la situación lingüística de los grupos escolares.

La ausencia de un sustento teórico limita para reconocer la importancia de las implicaciones sociales, psicopedagógicas y lingüísticas que tiene la enseñanza de la lengua escrita. El mismo maestro dice: **"Nos hablaron de la importancia de la lengua, en los primeros grados hay que usar en 80% de manera al concluir la primaria se maneje en un 50% tanto la lengua materna y la segunda lengua... Porque se ha comprobado que se aprende mejor con la lengua materna" (Idem).**

Informar exclusivamente sobre la necesidad de usar la lengua de los niños, no es todo, porque el aspirante no cuenta con elementos previos para comprender la importancia psicopedagógica de enseñar en la L1 de sujetos. Como se ha dicho en las experiencias escolares de los maestros, ellos no fueron enseñados en su lengua materna, por ello se requiere de una formación específica que aborde los alcances que se obtienen en los procesos psicológicos y afectivos en la escuela al aprender en la lengua propia y acceder a una segunda lengua y a los conocimientos universales.

*** Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI'90) que se realiza en las Unidades y Subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).**

Lo anterior, es una evidencia de los deseos y las necesidades de superación profesional de los maestros indígenas de la escuela mencionada. En este estudio me centraré en los maestros del primer ciclo de primaria.

Ellos, se ubican en estudios de Normal Básica, de licenciatura en la UPN y de Bachillerato General. Revisaré las características de los dos primeros estudios, el último lo dejo al margen, ya que, es bien sabido en dicho nivel se ofrece una preparación general que no brinda elementos pedagógicos para ejercer la práctica docente, aunque también se forma una idea de ser maestro (Cfr. Salinas et al, 1988: 99)

Como se ha dicho en los párrafos anteriores de este capítulo, históricamente, la institución que se encargó de ofrecer la Normal Básica fue el IFCM. El Instituto fue sustituido por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) para continuar con la preparación profesional de los maestros en servicio.

En la DGCMPM se ofrecían diferentes modalidades de estudio, para elegir de acuerdo con las condiciones de trabajo y necesidades de los interesados; cada fin de semana, de manera quincenal y durante los periodos vacacionales de julio y agosto. Los maestros que

Una propuesta de formación que se centra en **"crear modelos de docente a partir de ideales sociales, políticos, pedagógicos e, incluso, económicos. Esta construcción romántica del quehacer docente deja de lado las condiciones reales con las que se enfrenta el maestro y que hace al mismo"** (Rodríguez, 1994: 198).

En cuanto a las estrategias de enseñanza que predominaron en estos cursos están: la exposición, el dictado y los cuestionarios para que los maestros en formación contesten dentro de sus tiempos libres. Ellos no participaban de manera reflexiva en la Normal Básica de la DGCMPM. Un maestro dice: **"En las clases, el maestro exponía, dictaba apuntes y los cuestionarios para contestar de acuerdo a los apuntes"** (E.A # 14, 1995).

Como es de notarse, las estrategias fueron similares entre los cursos de capacitación que recibieron al ingresar y los cursos de Normal Básica, porque los maestros en el proceso de formación aprendieron de manera pasiva, sin que intervinieran en la discusión de los contenidos que transmitían sus maestros.

La forma de enseñar está en función del concepto de aprendizaje (Cfr. Delval, 1984: 62), en este caso, aprender es memorizar, recibir las cosas elaboradas, sin cuestionar el conocimiento que transmite el maestro, con la supuesta idea de que él posee el saber (Cfr.

Por otro lado, un concepto y una acción pedagógica diferentes de aprendizaje implicaría no concebir la apropiación de conceptos a través del dictado de las ideas de los diferentes autores, ya que provoca la repetición del pensamiento de cierto autor, sin crear ni recrear en la subjetividad de cada sujeto, las condiciones para construir el conocimiento (Cfr. Martínez et al, 1993: 84). Aunado a esto, es importante considerar que el pensamiento de todo sujeto parte de un contexto histórico y de una cultura determinada, por ello, es importante analizar dichas ideas.

La formación anterior recibida por el maestro entrevistado y otros en la Subsede de Orizaba que correspondió a la DGCMPM. En 1982 en Universidad Pedagógica Nacional (UPN) abre una nueva alternativa en la modalidad escolarizada para la formación a los maestros indígenas. La preparación desde ese entonces consiste en formar a formadores de docentes, en la investigación, en la planeación y en la administración del subsistema de educación indígena, es decir, formar cuadros medios. Con planteamientos que toma en cuenta la especificidad lingüística y cultural de la educación indígena (Cfr. Hernández, 1994: 219-220).

A partir de 1990 en el contexto de la modernización educativa, la profesionalización de los maestros indígenas veracruzanos y del país en servicio es atendida en las Unidades de la UPN a través de las LEP y LEPMI'90, dentro la modalidad semiescolarizada. Lo que significó también, el perfil mínimo de ingreso para ser maestro en el medio indígena es el

También existen diferencias en cuanto a las estrategias didácticas, mientras en la Normal Basica se expresaba generalmente el dictado, la exposición del maestro, en las Unidades de la UPN se sugiere la participación individual de los estudiantes que consiste hacer la lectura previa de los textos de la antología correspondiente de cada curso y análisis grupal en el salón de clase. Una maestra dice: **"Los debates que se hacen en los talleres integradores, se obtienen conclusiones, y siempre se ha dicho poner en práctica"** (E.A # 12, 1995).

Dar cabida a que los estudiantes participen, significa reconocer sus saberes construidos a través del tiempo, porque **"La voz del estudiante es un deseo, nacido de la biografía personal y de la historia sedimentada; la necesidad de construirse y afirmarse a sí mismo dentro un lenguaje es capaz de reconstruir y privatizar la vida, investirla de significado (es decir, sentido) y dar validez y confirmar la propia presencia viva en el mundo"** (Giroux, 1990: 217).

Lo que se ha anotado hasta aquí, son los propósitos de LEPyLEPMI, del mapa curricular respectivo. Sin embargo, comparto con Elba Gigante en un estudio que realiza sobre los programas de las licenciaturas de la UPN en el medio indígena. Los contenidos que se abordan en las materias no proporcionan muchos elementos para una formación docente adecuada a las necesidades específicas de la educación indígena, ya que no se toma en

proviene de Universidades, sin contar con una preparación que se relacione con la formación docente en el medio indígena, es decir, no basta con tener un Plan y Programas de estudios de formación específica, cuando los formadores de maestros no la tienen.

Las condiciones laborales son determinantes en el desempeño de todo maestro, la mayoría de los asesores de la UPN que trabajan en estas licenciaturas son contratados por horas que van de 4 a 12 hrs, por tanto trabajan en otros espacios y esto influye en el desarrollo, con mayor dedicación y responsabilidad en su práctica docente, en este caso, en la formación de maestros. Un estudiante dice: **"Algunos maestros no tienen experiencia en educación indígena, otros trabajan en varios turnos y niveles, no tienen tiempo para preparar su clase"** (E.A # 16, 1995).

Ante las historias de formación de los formadores de las Unidades, ellos necesitan elementos introductorios sobre la problemática y los propósitos de la educación indígena, para ir comprendiendo lo que implica formar a un maestro en servicio en contextos interculturales, es decir, los formadores requieren por igual actualización sobre los avances de las investigaciones en situaciones interculturales. La formación de los formadores no sólo es necesaria para los que trabajan en las Unidades UPN, sino para quienes imparten cursos de capacitación y de actualización (Cfr. Bolam, 1985: 44-48).

que la vinculen a su práctica docente. De lo contrario, surgen el problema de cómo vincular la teoría y la práctica, ejemplo: "... **En los talleres integradores, se concluye que la teoría se debe aplicar en la práctica docente**" (Idem).

Entender de esta manera, genera angustias en los quehaceres docentes, al ver que dicha teoría no da resultado ante la especificidad de la escuela indígena.

Las limitantes de este proceso de formación están en los contenidos, la formación de los formadores y el propio estudiante (maestro en servicio). Al inicio de este capítulo he dicho, la formación docente no se limita a las instituciones formadoras, sino que influye experiencia escolar que el estudiante-maestro ha vivido en la que no se ha desarrollado la proficiencia lingüística del español, la cual interfiere en la comprensión de los textos que se analizan.

Los maestros indígenas, hemos aprendido la lengua escrita en español con la repetición y copia de letras o palabras aislada sin sentido, sin desarrollar nuestra lengua materna en "las habilidades alfabéticas y las estrategias de pensamiento" de ella como base para aprender una L2. Como lo apunta Cummins, que se explica en el capítulo tres de este trabajo.

- **Los cursos de actualización y/o de capacitación en servicio**

En 1977 la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), creada para sustituir al IFCM, se encargó de la conducción de los cursos a nivel profesional -la educación Normal- y de capacitación. A partir de 1978 dicha institución comenzó a impartir cursos de actualización y de la Capacitación Profesional para el todo magisterio mexicano en servicio, con base en un programa único que aseguraba la educación uniforme de los maestros de México (Cfr. Vargas, 1994: 146).

Bajo el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, los cursos de actualización para los maestros se incrementa en este sexenio por lo menos así se manifiesta en el Programa para la Modernización Educativa (PME) de 1989-1994. Al decir:

"La modernización educativa ..., hace indispensable contar con un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de su capacidad educativa" (PME, 1989: 21)

Por igual el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en sus discursos incluye la necesidad de la formación, actualización y la profesionalización de los maestros de México. En mayo de 1994 el SNTE convocó el Primer Encuentro de la Educación Indígena, donde se reconce la problemática de la formación docente indígena (Cfr. Mesa

menor eficiencia terminal Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, posteriormente el PARE Primaria II se extendió a otros estados, entre ellos Veracruz.

Bajo el contexto anterior, en Veracruz los cursos de actualización han sido: el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM), éste se abocó principalmente a difundir la reformulación de los contenidos y materiales educativos, se hizo del conocimiento de los maestros la nueva estructura curricular que cambió de las áreas a las asignaturas.

Del Programa de Actualización del Maestro (PAM en 1993), se dió a conocer la estructura del nuevo Plan y programas de estudio, la distribución de los tiempos de cada asignatura y el incremento de los días de labores.

Es notorio, en éstos dos cursos que no se trató sobre la problemática de la educación indígena, en lo que se refiere al aspecto pedagógico para atender un grupo escolar específico en lo lingüístico y cultural.

La temática de los cursos fue de cómo planear las actividades con base en los programas en vigor, elaborar el plan diario, los avances programáticos, entre otros, y no de analizar la pertinencia del plan de estudios en contextos específicos. Aunque la difusión de ellos ha sido importante sobre sus enfoques hacia un práctica innovadora, la idea es poco clara

Aunque en el PMAEM, el tema central fue sobre los procesos de apropiación de la lengua escrita, en la práctica se manifestaron diversos problemas que los maestros enfrenta en el aula, como: los niños que no pueden escribir correctamente las letras, otros que escriben en sentido contrario de las hojas del cuaderno, entre otros. A manera de ejemplo el siguiente comentario:

"... Los niños que tengo a veces escriben invertidas la letras o números... éso en qué momento están en lo alfabético o silábico" (R # 6, 1994).

El coordinador, la conductora y un participante del curso intentaron explicar dicho problema, es evidente que los cursos no parten de la experiencia real y la teoría como elemento de explicación, sino que su visión se enfoca a que la práctica se ajusta a un modelo dado, sin confrontar con la realidad de los hechos (Cfr. Rockwell y Mercado, 1989: 71).

En la forma anterior como se pretende formar al maestro, se le concibe como aplicador de las teorías planteadas por los especialistas, la tarea del maestro es obedecer las prescripciones dadas y experimentar en el aula el deber ser de los planificadores y diseñadores (Cfr. Elizondo, 1988: 79).

rezago educativo del sistema, en este aspecto se ha enfocado netamente en lenguas indígenas" (R # 3, febrero 1995).

Al repetir los contenidos sin confrontar con la práctica real de los maestros, surgen diferentes interpretaciones sobre el uso de las lenguas indígenas en la escuela. Por ejemplo al decir: **"Es para rescatar nuestra lengua, porque muchos ya no la queremos, desde ahí estamos pateando la lengua propia; en las boletas traen un apartado de la lengua materna se asigna la calificación sin que el niño sepa la gramática..."** (E.A # 11, 1995).

Como se observa queda lejos de concebirse la importancia de la lengua materna en el aspecto psicológico y pedagógico, como aquella que proporciona significados de la realidad cultural, es decir, considerar que a través de la L1 el niño desarrolla las habilidades intelectuales al interactuar con su cultura materna (Cfr. López, 1989: 120).

De los cursos observados y registrados, quedaron en ideas abstractas al no contrastar con la práctica de los propios participantes. Debido a ***"la escasa tradición del maestro para discutir sus problemas cotidianos en la enseñanza, mismos que por su obviedad parecen no trascendentes o simplemente ya conocidos de por sí, pero además este conocimiento tiende a descalificar, a desvalorizar el propio saber, la***

CAPITULO III

LA FORMACION EN LA PRACTICA DOCENTE

Una vez abordado en el capítulo anterior los procesos formativos: la biografía personal, la formación inicial y la formación continua, ésta recibida en las instituciones formadoras de los maestros que trabajan en la escuela Adolfo López Mateos, ahora intentaré mostrar cómo inciden estos procesos en la práctica del primer ciclo de la educación primaria en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita.

Se pretende evidenciar la lengua o lenguas que se usan en dicha enseñanza y los resultados que se obtienen. Los resultados que me propongo resaltar son en cuanto a la competencia lingüística y comunicativa que los alumnos desarrollan al aprender a leer y escribir en una lengua u otra, es decir, ¿si los maestros sólo emplean el español en la enseñanza de la lectura y la escritura se logra desarrollar en los alumnos la habilidad de comprensión y producción de nuevos textos? Por último trataré de demostrar cómo el maestro adquiere conocimientos en su experiencia profesional docente (los años de servicio en que el maestro se apropia de conocimientos) para resolver los problemas pedagógicos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

La concepción de lectura y escritura trasciende las cuatro paredes del aula, ya que, implica formar a los niños como lectores y escritores no sólo en la escuela sino para la vida

de primaria hasta profesional y sumando los treinta años de docencia. Este promedio no considera los años de preescolar para los maestros que cursaron este nivel, los años de bachillerato en este caso de los maestros que cuentan con dos bachilleratos, el tiempo de duración de los cursos de capacitación, de actualización y las reuniones del consejo técnico escolar que se realizan dentro del aula.

La práctica docente del maestro es una práctica social en la que manifiesta su historia personal y entabla relaciones sociales que se establecen con los compañeros de trabajo, los alumnos, padres, las autoridades civiles y educativas que intervienen directa o indirecta en la práctica educativa (Cfr. Mercado, 1994: 53).

Al respecto la misma autora apunta ***"Afirmar que una parte fundamental de la formación de los maestros tiene lugar en el ejercicio de su trabajo diario no significa adoptar una postura empirista al respecto. Implica asumir que en ese trabajo se expresan conocimientos históricamente construidos, que son articulados durante la acción por el sujeto particular. Cada maestro aporta la diversidad de sus propias referencias así como las posibilidades de observación y reflexión involucradas en la resolución de su trabajo" (Idem, 1994: 54).***

De la cita anterior, considero los conocimientos que el maestro retoma en la enseñanza de la lengua escrita. Entre los conocimientos están: la lengua y las formas en que él aprendió

Cuadro No. 1

CICLOS	GRADOS	NUM. ALUMNOS
1er. Ciclo	1o. A	34
	1o. B	34
	1o. C	34
	2o. A	38
	2o. B	33
2o. Ciclo	3o. A	31
	3o. B	31
	4o.	40
3o. Ciclo	5o.	24
	6o.	22
		Total 321

Cuadro No. 2

Vocabulario oral del español que manejan los alumnos de acuerdo a los ciclos que cursan.

CICLO	GRUPO	CENSO ESC. MN. BIL. ME	VOCABULARIO EN ESPAÑOL (L2)
1er	1o. A	33 0 1	Pronuncian básicamente las siguientes palabras: "maestro, quiero, si, no, buenos días y hasta mañana".
	1o. B	33 0 1	
	1o. C	34 0 0	
	2o. A	34 2 2	
	2o. B	33 0 0	
2o.	3o. A	31 0 0	Se incrementan otras palabras como "Maestro buenos días. Vamos a jugar" y otras oraciones cortas.
	3o. B	31 0 0	
	4o.	40 3 0	
3er.	5o.	24 0 0	"Estamos haciendo la tarea. No puedo hacer las sumas. El maestro enseña bien. Maestro aquí no puedo". Entre otros enunciados más completos, pero sin poder establecer diálogos con las personas hablantes del español.
	6o.	22 2 1	

En este caso, el bilingüismo de los niños lo ubico en la segunda forma, porque en general ellos aprenden la segunda lengua en la escuela, ya que escasamente existen niños bilingües de cuna, que hablen dos lenguas desde la familia. Los pocos bilingües con estas características son los hijos de los comerciantes y de los maestros de este municipio.

El siguiente cuadro muestran el bilingüismo de los niños de primer ciclo al ingresar a la escuela Adolfo López Mateos. Para su elaboración me apoyo en la clasificación que hace Zúñiga (Cfr. 1989: 26).

Cuadro No. 3

Las habilidades lingüísticas con que cuentan los niños de Tehuipango al ingresar a la escuela Adolfo López Mateos.

NIVELES	NAHUATL (L1)	ESPAÑOL (L2)
Oral	Comprenden y producen mensajes. Usan como medio de comunicación en la familia y en la comunidad.	Casi no comprenden. Producen palabras sueltas.
Escrito	No comprenden ni producen mensaje escritos.	No comprenden ni producen mensajes escritos.

Lo anterior, nos muestra que los niños al llegar a la escuela poseen de manera oral un conocimiento amplio de su L1, pero con la carencia de la comprensión en cuanto a lo escrito, porque ellos viven en una cultura oral, donde no se lee ni escribe textos en la lengua de la comunidad. En cuanto a la L2, es una situación más complicada, ya que, no

De tal forma el niño tiene nociones de una L2, pero sin el uso y funciones que cumplir en los quehaceres cotidianos. Al llegar a la escuela, por mera necesidad tiene que aprender la segunda lengua, el español, para dirigirse a su maestro y poder repetir las palabras que contiene el libro de texto, porque está escrito en dicha lengua.

A continuación presento otros dos cuadros de cómo contribuye la escuela en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en las dos lenguas, el náhuatl y el español en sus dos niveles: oral y escrito.

Cuadro No. 4

El desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dentro de la escuela.

CICLO	NIVELES	NAHUATL (L1)	ESPAÑOL (L2)
1er.	Oral	Comprenden y producen mensajes.	No comprenden ni producen mensajes.
	Escrito	No comprenden ni producen textos.	No comprenden ni producen textos.
2o.	Oral	Comprenden y producen mensajes.	Escasa comprensión. No producen mensajes.
	Escrito	Poco comprenden. No producen textos.	No comprenden ni producen textos.
3er.	Oral	Comprenden y producen mensajes.	Poco comprenden y producción de mensajes breves.
	Escrito	Poco comprenden. No producen textos.	Poco comprenden. No producen textos.

NOTA: El cuadro está basado con base en lo que menciona Zúñiga (1989, 26), en cuanto a las habilidades receptivas y productivas.

El cuadro No. 4 muestra cómo los alumnos de los tres ciclos, de manera oral se comprenden y se comunican en su L1. Sin embargo, a la falta de textos en dicha lengua en

primaria escriben algunos textos como cartas, recados aunque con dificultad de redacción. Las producciones de estos alumnos se traducen en el copiado de los escritos hechos por otros.

Cuadro No. 5

Las habilidades lingüísticas de los maestros en la educación bilingüe.

CICLO	NIVELES	NAHUATL (L1)	ESPAÑOL (L2)
1er.	Oral	Comprenden y producen mensajes.	Comprenden y producen mensajes.
	Escrito	Poca comprensión. No producen textos.	"Comprenden y producen textos".
2o.	Oral	Comprenden y producen mensajes.	Comprenden y producen mensajes.
	Escrito	Poca comprensión. No producen textos.	"Comprenden y producen textos".
3er.	Oral	Comprende y producen mensajes.	Comprenden y producen mensajes.
	Escrito	Poca comprensión. No producen textos.	"Comprenden y producen textos".

De acuerdo con el cuadro 5, muestra la razón por la cual no desarrollan los maestros las habilidades de comprensión y de producción de la L1 de los alumnos principalmente en lo escrito. Los maestros por sus experiencias escolares comentadas en capítulo II, a pesar de que el náhuatl es también su L1, la usan para comunicar lo que tienen que hacer los alumnos en la L2. Tampoco los maestros comprenden textos, porque en primer lugar no los hay en la escuela, ni en la comunidad para su lectura. Los que existen están escritos en

de la educación indígena, el de formar a los alumnos capaces para "hablar, leer y escribir" en ambas lenguas (Cfr.SEP/DGEI, 1990: 28).

En consecuencia, a pesar de que la escuela, es la encargada de incidir en la enseñanza bilingüe de manera sistematizada, en la realidad sólo se privilegia el español en la educación escolarizada de los niños. Porque los maestros en general han sido formados en una sólo lengua, el español. Se necesita un conocimiento amplio en cuanto a la gramática de ambas lenguas, del mismo modo, es necesario conocer métodos para enseñar una primera y una segunda lengua, como también de contar con nociones sociolingüísticas para comprender las funciones que cumplen las dos lenguas.

Además las dos lenguas no cumplen las mismas funciones en la escuela y la comunidad, mientras en la escuela sólo se usa como lengua de instrucción el español, en la familia y en la comunidad no se usa, sino la lengua náhuatl como medio de comunicación. Esta práctica escolar permite que los niños de primer ciclo conserven un monolingüismo en su L1, ya que, son limitados en el copiado de letras o palabras sueltas del español.

Por la falta de elementos que permitan medir el grado de perfección de un sujeto bilingüe (Titone, 1976: 19). Consideré que para determinar el tipo de bilingüismo que se propicia en la escuela Adolfo López Mateos con los niños que cursan el tercer ciclo, partir de la función que cumple a cada lengua, de acuerdo con el mismo autor. Es decir, tomo en cuenta la

ciudades u otros contextos donde se habla sólo el español. Sin embargo, en la propia escuela, los alumnos expresan de manera implícita la valoración positiva de su L1, porque ellos la usan para comunicarse en toda la jornada escolar y fuera de ella.

3.2 Tiempo y lengua escrita en la práctica cotidiana

A continuación, trato de demostrar una aproximación del tiempo que el maestro dedica a las actividades de enseñanza en general, la lengua escrita y a otras afines a su práctica cotidiana.

El trabajo del maestro es complejo y diferente al de un obrero, porque el maestro se relaciona con sujetos que reflexionan, comprenden e interpretan su mundo social. En cambio el obrero manipula máquinas, objetos y otras herramientas. Ante la complejidad del quehacer cotidiano del maestro, es importante distinguir que su trabajo está presente dentro y fuera del aula.

En este caso la vida cotidiana de la práctica docente, es la relación que existe entre el maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno en el aula. Fuera de élla entre maestro-maestro, maestro-padre y con la comunidad e inversamente. En éstas relaciones de los sujetos comparte un mundo intersubjetivo, es decir, a pesar de que cada sujeto piensa diferente existe algo en común que los une, Berger y Luckmann dicen:

existe una ruptura cultural entre la familiar/comunitaria y la escolar. Por otra parte, la dirección de la escuela le pide cuentas al maestro sobre la asistencia de sus alumnos, por tanto, él tiene que atender a las faltas.

Las relacionadas indirectamente con la enseñanza. Actividades que mantienen ocupados a los niños mientras el maestro realiza otras como: llamadas de la dirección de la escuela, consultar el programa, planear dinámicas de trabajo en el aula, entre otras. El siguiente ejemplo nos dice algo: algunos niños juegan, otros copian el texto "Tres tristes tigres" escrito en el pizarrón, mientras la maestra lleva aproximadamente 30 minutos por recortar una hoja para pasar a otra actividad. Hace tres conjuntos de pedacitos de papel con las palabras "arrastran", "vuelan" y "caminan"; dobla los papelitos y los reparte a los niños. Con estas clasificaciones de palabras la maestra forma tres equipos de niños. (OBS, 1995).

La falta de las condiciones materiales adecuadas donde vive maestro, el tiempo que ocupa en la realización de otras actividades fuera del aula (mencionaré más adelante) impiden para que el maestro pueda planear las dinámicas de enseñanza fuera del salón de clases.

Las de enseñanza. Los maestros de primer ciclo, el tiempo que destinan para enseñar los contenidos programáticos, en general se dedican explicar y ejemplificar en el pizarrón,

para ser obtenidas, el maestro toma acuerdos con los padres y las autoridades, a veces dentro del aula.

Aunado a lo anterior los maestros fuera del aula participan en las siguientes actividades: preparativos para los honores a la bandera en los días lunes, en las fechas conmemorativas preparan números artístico alusivo a ese día, en la cooperativa escolar, en las comisiones que tiene cada maestro una vez por semana en las actividades artísticas y tecnológicas, y tiempo que se invierte en la formación de los alumnos antes de entrar a los salones de clase.

Otras actividades son: el tiempo que ocupan la recabación del censo general y escolar al inicio del periodo escolar, la preinscripción en el mes de febrero que van de casa en casa.

- **La enseñanza de la lengua escrita**

En este punto concretamente trataré los procesos que se sigue el maestro para enseñar la lectura y la escritura. Con lo mencionado en el punto anterior, los maestros para enseñar la lengua escrita hacen las siguientes actividades: escriben letras, sílabas, palabras, en incluso pequeños textos en el pizarrón. Después ordenan a los alumnos que repitan y copien. Los maestros corrigen si los alumnos pronuncian y escriben incorrectamente lo que se les pide.

de cómo aprendió a leer y escribir en la primaria con grafías aisladas, sin que éstas comuniquen o emitan significados a los sujetos (Cfr. Ferreiro y Teberosky, 1993).

Por otra parte, el maestro a través de su experiencia y de algunos cursos de actualización ha adquirido conocimientos sobre las diferentes maneras que los niños usan para acercarse a las letras. Por ello, ha suprimido el llenado de planas, ya que, es fastidioso para los niños; en lugar de esto, el maestro propone se represente sólo tres veces la letra "P" y de forma diferente, como el caso colorear la grafía siguiendo el contorno.

Sin embargo, en lo que observé los niños piden de "más copia" y así lo hicieron en su cuaderno, copiaron varias veces la grafía. Aunque ellos viven en una cultura oral, implícitamente una sola letra no les remite a un mensaje, sino para ello se necesita varias letras (Cfr. Ferreiro y Teberosky, 1993: 48). En consecuencia, cuando se le pide el niño haga una sola vez la letra, al terminar de copiarla se dedica a otra actividad, como el de jugar, característico de los niños de primer ciclo por la edad en que se encuentran.

Con esto no quiero decir que los niños "llenen" planas de letras, sino que es una muestra de que necesitan diversificar las actividades en las que el niño se acerque a la escritura, que podía ser a través de una variedad de palabras en lugar de una letra sin sentido.

El maestro procedió al trazo de las letras Tt y Dd, con sus respectivas combinaciones para formar las sílabas "ta, te ti, to, tu; da, de, di, do, du" y repite junto con los niños dichas letras y sílabas. Luego el maestro explica y ejemplifica cómo hacer el trazo de las mismas, primero al aire para ejercitar la motricidad fina de los niños y que puedan trazar en su cuaderno. Los que terminan primero de copiar las letras y las sílabas pasan a escribirlas en el pizarrón.

La idea del maestro es que la forma de enseñar la lengua escrita, es a través de las letras para formar las sílabas correspondientes y favorecer la motricidad fina de los niños en cuanto al trazo de ellas, ya que señala la direccionalidad de las mismas. Sin duda, al igual que el caso anterior, el maestro incorpora el conocimiento de cómo él aprendió la lengua escrita, en el que se obvia la comunicación de significados ya que se aprenden letras aisladas.

"La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la integración y generación de conocimiento por parte de quienes ejercen ese trabajo" (Rockwell y Mercado, 1989: 68)

Cuando el maestro recupera la forma como aprendió la lengua escrita no está únicamente reproduciendo su experiencia, sino que a través del tiempo reflexiona sobre sus acciones e incorpora otros conocimientos aprendidos. Por ejemplo, según él cuando fue alumno si las

psicopedagógicos sobre los procesos que siguen los niños en la apropiación la lectura y la escritura.

3.3 Lengua o lenguas en la enseñanza de la lectura y escritura

Tomar en cuenta en la enseñanza la lengua o lenguas que hable el sujeto es importante, porque con ella o ellas, se ha constituido su pensamiento, la visión del mundo que le rodea; por consiguiente el éxito o fracaso del niño en la lectura y escritura en buena parte, depende de la lengua en que aprende la lengua escrita en la escuela.

Se ha mencionado que la situación sociolingüística del grupo escolar la lengua materna predominante es el náhuatl, por el uso que le dan los niños en el aula y fuera de ella. Con base en un registro de aula de primer grado que a continuación se transcribe, al concluir el registro se evidencia la lengua con la que se enseña la lectura y la escritura.

MA. "Ahora vamos a ver la letra eñé, ninkixmatij ñe, inj eñé (conocen la eñe, este es la eñé)". Señala la maestra la letra "ñ" escrita en el pizarrón.

NOS. "Tiguixmatij (la conocemos)". Cuando la maestra indica que se localicen dicha letra les es difícil encontrarla.

MA. "Aca tenemos piña". La maestra muestra el dibujo respectivo.

NOS. "Piña". Repiten los niños.

MA. "Aquí dice piña". Se señala la palabra escrita en el pizarrón.

NOS. "Piña". Sólo unos cuantos niños repiten.

NO. "maestra". Un niño la llama pero no dijo que quería.

MA. **"Nimachiotis oksigui palabras niga ipaj pizarrón iban tilocalizarose sílabas ¿sí? la eñe. Tilocalizarose ¿kema?** (Voy a escribir otras palabras en pizarrón y vamos a localizar ¿sí? la eñe. La maestra escribe en el pizarrón palabras que contienen eñe.

NOS. "Kema" (Si). Pocos niños contestan

MA. **"Titsauaske"** (lo vamos a encerrar). La maestra ordena a los niños y ejemplifica con un círculo la sílaba eñé.

NOS. "Kema" (Si). Unos cuantos niños contestan.

La maestra escribe las siguiente palabras:

"uña, leña, sueño, caña, campaña, moño, baño, añejo, cáñamo, piña, pañuelo, mañana".

Posteriormente, la maestra da lectura a dichas palabras junto con los niños, ellos sólo repiten. Mientras la maestra lee correctamente las palabras, los niños no lo hacen de la misma manera, por la falta de la familiaridad con el español.

NOS. **"Una... mono, baño, añeko... pañuelo..."**

Después de repetir 8 veces cada palabra, la maestra pregunta a los niños si conocen y para qué sirven los objetos expresados en palabras.

MA. **"¿Quién tiene las uñas?"**

NOS. "Si". Dos a tres niños contestaron.

primero a cuarto grados; por vez primera atiende un primer grado y actualmente ella cursa el tercer semestre de LEP y LEPMI.

Con lo comentado en el punto sobre la enseñanza de la lengua escrita y el registro anterior demuestra, que a pesar de que los maestros trabajan en los mismo grados, sus prácticas son heterogéneas. Mientras unos parten de la enseñanza de letras por separado, otros van directamente a las sílabas en la combinación de consonantes y vocales o de localizarlas en las palabras.

La heterogeneidad de la práctica docente en la enseñanza de la lectura y escritura, consiste en las diferentes formas con que los maestros intentan acercar a los niños al "sistema de escritura". Implícitamente está presente que enseñar la lengua escrita, es reaprender el habla (Cfr. Ferreiro y Teberosky, 1993), por ejemplo, en el registro aunque se comienza por las sílabas no significa que se establezca una comunicación entre los sujetos que interactúan en el aula -el maestro y los alumnos-, porque sigue una enseñanza fragmentada de la lengua.

Goodman, dice aprender a leer es negociar significados con el texto, interpretar, comprender el mensaje que transmite la lengua escrita (Cfr. Goodman, 1991: 18-20), a ello nos remite que aprender lo escrito es usar la lengua y los referentes culturales del niño, en la construcción de palabras y oraciones. Es decir, comprender los significados de las palabras, las oraciones en el primer ciclo implicaría estar escritas en la lengua materna (L1)

Cuando Goodman habla de esquemas conceptuales, se refiere concretamente al proceso de la lectura de un texto. Sin embargo, considero que también se necesitan dichas nociones para escribir de manera productiva una palabra, un enunciado y así hasta llegar a la construcción de un texto. Es decir, tener ideas, sentimientos, emociones que expresar, es posible siempre y cuando sea en una lengua que el sujeto conoce y use cotidianamente.

Ignorar la L1 de los alumnos en el aula, en este caso la enseñanza de la lengua escrita, obstaculiza las habilidades intelectuales que han adquirido al ingresar a la escuela como el de comprender y producir oralmente mensajes, y esto permite la incomprensión y la no producción de la lengua escrita de la segunda lengua (L2), el español, que generalmente no es de uso cotidiano. En otras palabras, la escuela intenta que el español se aprenda como L1 no como L2. Aprender una L2 implica considerar las bases de la L1, por igual partir de palabras, frases que expresen ideas y significados, interactuar con la lengua y no con grafías que no dicen nada. Usarla en situaciones comunicativas con personas que la hablan, en este caso los maestros tendrían que involucrar a los alumnos en espacios donde se usa el español para comunicarse y no solamente en la escuela.

Así mismo, implícitamente la escuela inculca a los alumnos que su lengua no se puede escribir, es implícito porque los maestros no manifiestan que la lengua de los niños sea un obstáculo, sin embargo, no es de enseñanza. En esta situación inconscientemente los

La maestra al darse cuenta que la mayoría de los niños no comprendían por la casi nula participación en el diálogo en español, usó la lengua de ellos. El ejemplo del mismo registro nos lo señala:

MA. "¿Tleno... leña, kobitl? ¿Tleno?" (¿Qué es leña, qué és?

NOS. "Cerillos"

La maestra al preguntar en la lengua de los niños, traduce la frase del español al náhuatl, por consiguiente la respuesta que ellos dieron es con base en la interpretación que hicieron, la cual desde mi percepción es correcta porque para hacer el fogón se vale de otro elemento, en este caso los cerillos. Los alumnos contestan correctamente al referirse a "¿Tleno?", ya que ésta palabra tiene varias acepciones como: qué es, qué más..., qué se... ellos parten de la tercera acepción, es decir, interpretan la pregunta como: ¿Qué se necesita para que la leña emita calor? y la respuesta fue cerillos. Como la respuesta de los niños es lógica, obligó a la maestra a cambiar las preguntas.

MA. "¿Tleno kitekitia nimomámás?" (¿para que ocupa sus mamás?). La maestra se refiere a la leña.

NOS. "Paj tlatlatis" (para hacer lumbre)

que la lengua escrita se enseña y se aprende en la lengua náhuatl de los niños y del maestro.

La práctica corresponde a un maestro que cuenta con 15 años de experiencia, quién aprendió la lectura y la escritura en español como L1 cuando su lengua materna es el náhuatl. Su último grado de estudios es pasante de Normal Básica. Su trabajo se ha centrado en funciones administrativas como director de albergue, director sin grupo, ha trabajado con grupo cuando algún maestro se ausentaba. Por ves primera atiende un primer grado, además los seis primeros años de experiencia trabajó en nivel preescolar.

"
..."

MO. ¿Tlen itoka inij? (¿Cómo se llama éste?). Se hace un repaso de las sílabas vistas el día anterior, pero en este día el maestro las trajo escritas en unas tiras de cartulina.

NOS. a, a, a,... pa, pe, pi, po, pu. No todos se acuerdan.

MO. ¿Tlen itoka? (¿Cómo se llama?). El maestro vuelve a preguntar señalando las grafías y las sílabas.

NOS. pa, pe, pi, po, pu. No todos repiten.

NO. Maestro toseseltij (Maestro que cada uno de nosotros repita). El niño recomienda al maestro que cada uno de ellos repitan las sílabas.

MO. A ver, nimoselti (A ver, cada uno de ustedes). El maestro aceptó la sugerencia.

NO. ta, te, ti, to, tu. Participa el mismo niño que dijo que se leyera por separado, pero lee otras sílabas.

MO. A ver Cirilo. Se dirige a él porque se encontraba distraído.

CIRILO. ta, te, ti, to, tu. Repite las mismas sílabas.

MO. In **¿otiguitague tien tonali?** (Este ¿en que día lo vimos?). Señala las sílabas con la letra b.

NO. **Lunes.** Sólo él se acordó.

MO. **Lunes ¿verdad?**

MO. **¿Tian itoka?** (¿Cómo se llama?). El maestro pide a los niños que pronuncien las sílabas ba, be, bi, bo, bu.

NOS. **la, le, li, lo, lu.** La mayoría de los niños no se acordaron como se dicen las sílabas con b.

MO. **¿Tien itoka?** (Cómo se llama?). Vuelve a preguntar sobre las mismas.

NO. **ba...**

MO. **ba, amoj la. A ver xiguitoka ninochti** (ba, no la. A ver todos ustedes), **ba, be, bi, bo, bu.** El maestro repite con los niños.

NOS. **ba, be, bi, bo, bu.** Mientras unos repiten otros juegan.

MO. **Inii itoka** (este se llama) **Da, De, Di, Do, Du.** Va señalando las sílabas.

NOS. **Da, De, Di, Do, Du.** Pocos niños repiten.

MO. **A ver oksemij** (A ver otra vez)

MO/NOS. **Da, De, Di, Do, Du ..."** (R # 5, 1995)

Así continuó la clase para que los niños distingan las sílabas con las letras R, D, S y P, en palabras pequeñas y en los libros de texto gratuitos. Posteriormente el maestro une, una y otra sílaba para formar palabras, bajo el siguiente procedimiento:

"...

MO. **¿Tien itoka?** (Cómo se llama). El maestro señala la sílaba **Ro**
NOS. **Ro,** los niños que intervienen repiten correctamente la sílaba.

MO. Rosa ..." (R, Idem.)

De esta manera el maestro y el grupo de niños al unir las sílabas mencionadas, elaboran las siguientes palabras:

"... Rosa, Dedo, Sapo, Ruso, Pina, Palo, Rana".

En la repetición de dichas palabras, sólo participan tres niños, uno su L1 es el español y dos que se puede decir se han puesto más en contacto con la L2 (español). Después de repetir las palabras, el maestro se interesó por el significado de cada palabras al preguntar:

"...

MO. ¿Tletigui sapo? (¿Qué es sapo?)

NO. Ye (él), señala a un compañero

MO. e

NO. Ye. Afirma el niño hacia su compañero

MO. jajaja... El maestro le causó risa.

NOS. jajaja... También algunos niños se rien, porque a su compañero lo asemejan con un sapo.

MO. ¿Nikixmati sapo? (¿Conocen el sapo?). El maestro al darse cuenta que los niños habia tomado de relajo la pregunta, lo cambió.

NOS. Kema (si). Afirman algunos niños.

MO. ¿Ken kajki? (¿Cómo es?)

Si la cita lo trasladamos a la escuela, veremos que la comunicación social entre el maestro y los niños es posible cuando se comparte una lengua en común, el náhuatl para este caso, ya que, a través de ella se nombra al mundo, por consiguiente existen significados compartidos de las palabras que se utilizan al interactuar los sujetos en el aula.

Con base en lo anterior, es una evidencia que los estudios que recibió el maestro en la DGCMPM no le ayudan a resolver los problemas lingüísticos. Si bien, es cierto que él usa el náhuatl, pero se limita al lenguaje hablado, de ahí la necesidad de que el maestro cuente con los conocimientos lingüísticos (no exclusivamente del alfabeto de la lengua, sino todo lo que ella conlleva consigo) y psicopedagógicos (las circunstancias y los procesos que le permiten al niño acceder al lenguaje escrito) para comprender la importancia de usar la lengua de los niños, como lengua de instrucción y de estudiar su gramática.

Ante la ausencia de los conocimientos mencionados, el maestro recupera la experiencia escolar de cuando fue alumno, en la que aprendió la lengua escrita en una segunda lengua y a partir de letras, de sílabas y de palabras aisladas. En otras palabras, aunque el maestro usa la L1 de los escolares, la enseñanza es fragmentada porque la visualización es de letras, sílabas y palabras. Es decir, la L1 de los niños sirve para enseñar la lengua escrita del español.

desarrollar la lengua materna de los alumnos y que posibilite el aprendizaje de la segunda lengua (Cfr. Zúñiga, 1989: 12)

Así mismo la planificación de la educación bilingüe, requiere de la construcción de un currículo que considere las actividades que se desarrollan en la L1 y de la L2, así también la necesidad de preparación de materiales específicos en la enseñanza de ambas lenguas (Cfr. Idem). Cabe agregar como un requisito fundamental, la formación del maestro para desarrollar la lengua materna de los alumnos y acceder al bilingüismo.

Con lo que se ha presentado en los puntos anteriores, se hace evidente que la L1 de los niños no ha sido tomada en cuenta en la enseñanza de la lengua escrita, sino el español. A manera de resumen se plantean las causas de esta situación:

La lengua en que aprendió a leer y escribir el maestro, la formación profesional en servicio no aportan elementos para una educación bilingüe. El uso de un sólo currículo expresado en el nuevo Plan y programas de estudio 1993 de educación primaria, en dicho Plan sólo reconoce la existencia de las lenguas indígenas, pero no las considera como medios de enseñanza (Cfr. Idem. 1993: 29), una de las contradicciones entre su propósito principal es el de propiciar en la escuela, el desarrollo de las capacidades del niño los usos de la lengua hablada y escrita en distintos espacios (Idem. 23).

De acuerdo con los registros y las observaciones presentadas en los puntos anteriores, nos muestran que la escuela procede directamente a su lectura y escritura del español. Los resultados que se obtienen son que los niños por no tener elementos vitales de la L1 y L2, el de escuchar y hablar correctamente los sonidos antes de representar a través de grafía, la lectura que intenta no es comprendida porque las experiencias han sido en la cultura materna de los niños (Cfr. Idem, 1984: 13-14).

Con base en el concepto de proficiencia lingüística que mencioné en el capítulo anterior. Entre las habilidades alfabéticas que considera dicho concepto serían: la direccionalidad que sigue la lectura y y la escritura de un texto, es decir, las formas cómo se lee y se escribe culturalmente, por ejemplo, puede ser de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, cada letra tiene un sonido o bien puede tener un significado, las sílabas forman palabras, éstas constituyen la estructura (sintaxis) de los enunciados, los signos de puntuación y la ortografía, por citar algunas (Cfr. Goodman, 1991: 19-20).

Dentro las estrategias de pensamiento que el sujeto puede desarrollar estarían: recordar, narrar, reflexionar, especular, interpretar, contrastar, argumentar, predecir el significado de un texto e inferir el antecedente de una obra (Cfr. Garton, 1991: 19; Goodman, 1991: 21-22; Ruiz, 1995: 15-18). Estas surgen de acuerdo con las experiencias y esquemas conceptuales del sujeto para anticipar, comprender y producir textos, es decir, las

Las siguientes observaciones nos dicen algo más. La práctica corresponde a una maestra con cinco años de experiencia profesional, que ha trabajado en varias ocasiones con primer grado, un periodo escolar con grupo multigrado, en ciclo escolar que corresponde a esta investigación con un segundo grado y cursaba el octavo semestre de LEP y LEPMI.

Ella se dirige en la lengua de los niños para decirles que escriban nombres de los animales en español, ejemplo, loro, zopilote, pájaro...los que vuelan; burro, perro, conejo los que caminan y kobatl (víbora) los que se arrastran. Las palabras fueron escritas por la maestra, porque la mayoría de los niños aún no pueden escribir. También para construir los enunciados, la maestra parte de preguntas cómo ¿Qué come el ratón?, come sintli(mazorca), sagatl(zacate) -contestan dos niños-, así la maestra escribe "El ratón come zacate" de esa forma continuó elaborando enunciados (OBS. # 5, 1995).

Otro ejemplo, la maestra dice en náhuatl para que los niños escriban en español, al decir: "Xik tlali se palabra, vaca, pollo, mamá..." (Escribe una palabra como vaca, pollo, mamá...). Las palabras tenían que ser formadas a partir de un conjunto de letras representadas en el libro de texto del alumno (OBS. # 6, enero 95).

Con base en las observaciones anteriores, existen avances en cuanto cómo enseñar la lengua escrita, los contenidos tienen relación con el entorno de los alumnos, ya que, se parte de frases y de palabras significativas. Sin embargo, los alumnos no tiene la

indígenas. En el Area Terminal la cuestión lingüística se remite en primer lugar a la lengua escrita y posteriormente a la lengua oral (Cfr. Jordá, 1994: 12).

Esta forma de trabajar el aspecto lingüístico puede contribuir a que se piense de que las lenguas indígenas no tienen posibilidad de escribirse. Porque el maestro inicia con la escritura y deja al margen la oralidad de ambas lenguas como base principal para acercarse a la lengua escrita. Por lo mencionado el maestro requiere contar con elementos psicolingüísticos, ya que, escuchar, hablar, leer y escribir es una coordinación que se establece entre la lengua y el pensamiento.

para ofrecer una educación intercultural. Entendiendo a ésta como el respeto a la diversidad cultural, a fin se propicie la tolerancia, la solidaridad, la reciprocidad; en otras palabras, fomentar el enriquecimiento de las culturas en condiciones de igualdad.

En el discurso político se reconoce la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indios, pero en la realidad educativa no se concreta en el quehacer docente, particularmente en el aspecto pedagógico. Porque generalmente la preparación que han recibido los maestros en los cursos de capacitación o de inducción a la docencia se limitaron a habilitarlos en las funciones administrativas, más que en brindarles conocimientos psicopedagógicos, antropológicos y lingüísticos que favorezca una práctica docente intercultural.

Dentro los cursos de capacitación, están ausentes temas relacionados con la cultura, el conocimiento de métodos para enseñar una primera y una segunda lengua, tampoco se hacen reflexiones y análisis desde una perspectiva psicolingüística.

Las instituciones formadoras que se han encargado en la formación de los maestros bilingües indígenas, al igual que los cursos de capacitación han dejado al margen la situación lingüística y cultural de los pueblos indígenas. Porque los programas de estudios ha respondido más a contextos urbanos.

actuales toman en cuenta la importancia de las lenguas indígenas en la enseñanza de la lectura y la escritura de la misma, la improvisación de los asesores para impartir dichos cursos limita analizarlas en los aspectos psicológicos, pedagógicos y lingüístico.

Ante estos problemas de formación docente, tanto en los cursos de capacitación, como en las instituciones formadoras y en los cursos de actualización en servicio. Los maestros del primer ciclo de la escuela Adolfo López Mateos, para enseñar la lectura y la escritura, si bien incorporan nuevas concepciones y técnicas a su práctica es de acuerdo con sus experiencias escolares y en lo que aprenden en su ejercicio cotidiano, es decir, la práctica del maestro es un espacio de su formación.

La falta de una práctica bilingüe en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita, se debe a que los maestros aprendieron a leer y escribir sólo en español. Además como no han tenido oportunidad de reflexionar a partir de sus referentes de cómo y en cuál lengua aprendieron la lengua escrita, les limita a comprender el por qué los niños no se apropian de la escritura.

Lo mencionado hasta aquí, señala los rumbos a seguir en cuanto a la formación del maestro indígena. En lugar de ofrecer cursos de capacitación en corto tiempo para ingresar al magisterio indígena es importante que haya una formación inicial profesional a

Es importante evaluar la formación docente que ofrece la UPN, con base en la investigación de la práctica profesional de sus egresados. De igual forma evaluar los cursos de actualización para saber cómo impactan en la práctica docente indígena. Además que tengan continuidad y se descarte la improvisación de quienes lo imparten.

Sobre todo, impulsar cursos de actualización a partir de las necesidades y los conocimientos de los maestros; propiciar la reflexión y el análisis del quehacer cotidiano del maestro.

En Tehuipango, en general urgen cursos para reflexionar sobre la comprensión y producción de textos en ambas lenguas -náhuatl y español, así como para conocer la gramática del náhuatl.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAHAM Nazif, Mirtha L. COMO PENSAR LA RELACION CON EL
1994 CONOCIMIENTO Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACION
DOCENTE. UPN, México, 46 p. (Colección de Educación)
- AGUILAR Hernández, Citlali. "La definición cotidiana del trabajo
1985 de los maestros" en: SER MAESTRO, ESTUDIOS SOBRE EL
TRABAJO DOCENTE. Antología preparada por Elsie Rockwell. Ediciones
Caballito.SEP. México, 160p.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACION
1992 INDIGENA. FCE, México, 216 p.
- ZONGOLICA. ENCUENTRO DE DIOS Y SANTOS PATRONOS.
1992 FCE, México, 211p.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann. "Los fundamentos del
1993 conocimiento en la vida cotidiana" en: ANALISIS DE LA PRACTICA
DOCENTE. Antología, UPN/SEP. México, 223p.
- BOLAM, R. "LA FORMACION DE LOS FORMADORES" en: LA FORMACION DE
1985 PROFESORES EN EJERCICIO. Condición de cambio en la escuela. Ediciones
Narcea, Madrid, 111p.
- CALVO, Beatriz. "Etnografía de la educación", en: NUEVA
1992 ANTROPOLOGIA. Revista de ciencias sociales, Vol. XII, Num. 42, 167p.
- CARVAJAL Juárez, Alicia Lily. EL MARGEN DE ACCION Y LAS
1993 RELACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS: UN ESTUDIO ETNOGRAFICO
EN LA ESCUELA PRIMARIA. Tesis DIE/Civestav/IPN, México.
- CERO en Conducta, Editorial. "La importancia de las revistas
1987 pedagógicas" en: LA FORMACION DE MAESTROS. Año 2, No. 8, México, 62p.
- CISNEROS Paz, Erasmo. EL PROCESO DE TRANSMISION CULTURAL Y LA
1990 EDUCACION FORMAL EN LAS COMUNIDADES INDIGENAS MEXICANAS.
Un estudio en antropología de la educación. SEP/UPN. México.
- CORONADO, Suzán Gabriela. PERSISTENCIA LINGÜISTICA Y
1987 TRANSFORMACION SOCIAL: BILINGÜISMO EN LA MIXTECA ALTA.
CIESAS, Casa Chata, México, 75p.

- GIMENO Sacristán, José y Angel I Pérez Gómez. **COMPRENDER Y TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA**. Ediciones Morata, Madrid, 444 p. 1992
- GIROUX, Henry A. **TEORIA Y RESISTENCIA EN EDUCACION**. Siglo XXI, 1992 México, 329 p.
- GIROUX, Henry A. **LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós, España, 293p. 1990
- GOODMAN, Kenneth S. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio: **NUEVAS PERSPECTIVAS SOBRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA**. Siglo XXI, México, 354p. 1991
- HEATH, Shirley Brice. **LA POLITICA DEL LENGUAJE EN MEXICO: DE LA COLONIA A LA NACION**. INI, México, 319p. 1986
- HERNANDEZ Moreno, Jorge y Guzmán G. Alba. "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México" en: **HACIA UN MEXICO PLURICULTURAL. DE LA CASTELLANIZACION A LA EDUCACION BILINGÜE Y BICULTURAL**. Ed. Porrúa, México, 507p. 1982
- KNAB, Tim. "Funciones y usos del lenguaje" en: **INDIGENISMO Y LINGUISTICA**. Documento del foro "La política del lenguaje en México". UNAM, México, 193p. 1980
- JORDA, Hernández Jani. "REVISION DE LOS PROGRAMAS DE LOS CURSOS DEL AREA BASICA Y AREA TERMINAL DE LAS LEP Y LEPMI '90". mimeo, UPN, México, 14p. 1994
- "LA ESPECIFICIDAD LINGÜISTICA Y CULTURAL DE LA PRACTICA DOCENTE EN EL MEDIO INDIGENA". mimeo, UPN, México, 16p. 1994
- "ESTUDIO SOBRE PRODUCTOS DE TITULACION DE LA PRIMERA GENERACION" México, UPN. Proyecto de Evaluación y seguimiento de LEP Y LEPMI'90. 1996
- KOBAYASHI, José Maria. **LA EDUCACION COMO CONQUISTA**. COLMEX, 1985 México, 296p.
- LERNER, Delia. "Aprendizaje de la lengua escrita en el aula" en: **CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. LECTURA Y ESCRITURA**. Procesos de adquisición y consecuencias pedagógicas. Anexo II. UPN/SEP, México, 84p. 1994

- REBOLLEDO Recéndiz, Nicanor. "La formación de profesores indígenas bilingües. Una visión etnográfica, en: PEDAGOGIA, revista especializada en educación, tercera época vol. 09 num. 01, octubre-diciembre, UPN/México.
- REYES Esparza, Ramiro. "La formación inicial del profesor de educación básica", "El aula como espacio de formación" en: LA FORMACION DE MAESTROS. Cero en Conducta, número especial. Año 8, No. 33- 34, México, 112p.
- RICARD, Robert. LA CONQUISTA ESPIRITUAL DE MEXICO. FCE, México, 1991 491 p.
- ROCKWELL, Elsie. (Antología) SER MAESTRO, ESTUDIOS SOBRE EL TRABAJO DOCENTE. SEP/Ediciones Caballito, México, 1985 160p.
- y Ruth Mercado. LA ESCUELA, LUGAR DEL TRABAJO DOCENTE. Descripciones y debates, cuadernos de educación DIE/Cinvestav/IPN, México, 1989 78p.
- RODRIGUEZ Mc Keon, Lucía. "La formación docente en la diversidad cultural" en: DIVERSIDAD EN LA EDUCACION. Documento base del encuentro Educación y Diversidad Cultural, el reto ante la globalización. SEP/UPN, México, 1994 239p.
- ROS Romero, Ma. del Consuelo. BILINGÜISMO Y EDUCACION. Un estudio en Michoacán. INI, México, 1981 260p.
- RUIZ Bikandi, Uri. "El habla que colabora en la escrita" en: TEXTOS DE DIDACTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA. LA LENGUA ESCRITA EN EL AULA. No. 5, GRAO, Barcelona, 1995 144p.
- SALINAS Mafra, Silvia et al. "Una experiencia en educación continua con maestros" en: LA FORMACION DE MAESTROS Y PRACTICA DOCENTE, memorias DIE/Cinvestav/IPN, México, 1988 112p.
- SALINAS Sánchez, Gisela V. "Línea impacto social", en: UPN Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el Medio Indígena, Plan 90, México UPN. 1996
- SEP. Plan y programas de estudio 1993. Educación PRIMARIA. Ed. 1993 SEP, México, 164p.

BIBLIOGRAFIA.

- BLAT, Gimeno José y Ricardo Marín Ibañez. LA FORMACION DEL
1980 PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA Y SECUNDARIA. Estudio
comparativo internacional. Editorial TEIDE/UNESCO, Barcelona.
- CALVO Pontón, Beatriz y Laura Donnadieu Aguado. UNA EDUCACION
1992 ¿INDIGENA, BILINGÜE Y BICULTURAL? México, CIESAS.
- FREIRE, Paulo. LA IMPORTANCIA DE LEER Y EL PROCESO DE LIBERACION.
1992 Editores Siglo XXI, México, 176p.
- IGLESIAS González, Leonardo. LA CULTURA, LOS VALORES Y LA
1993 EDUCACION, Fondo Editorial Nuevo León, México, 113 p.
- PALACIOS de Pizani, Alicia et al. COMPRESION LECTORA Y EXPRESION
1994 ESCRITA: experiencia pedagógica. AIQUE/Didáctica, Buenos Aires, 164p.
- TITONE, Renzo. EL LENGUAJE EN LA INTERACCION DIDACTICA. Teorias y
1986 Modelos de análisis. Ediciones NARCEA, Madrid, 159p.
- TOLCHINSKY, Landsmann Liliانا. APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO:
1993 Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona, Antropos, México,
344pp.

ANEXO 1



FUENTE : AGUIRRE Beltrán, Gonzalo. 1992.

ESTE LIBRO FUE IMPRESO EN EL TALLER DE
"IMPRESIONES UGARTE"

EZEQUIEL ORDONES # 60 ACCESORIA No. 2
ENTRE LEOPOLDO SALAZAR V. Y ANDRES OSUNA
COL. COPILCO EL ALTO, DELEG. COYOACAN.
C.P. 04360. TELEFONO: 658 66 05 .