



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS

**“IDENTIDAD INDÍGENA ENTRE LOS PROFESORES
HISpanOHABLANTES DE PREESCOLAR
EN MIXTLA DE ALTAMIRANO”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

DULCE MARÍA MÉNDEZ TEPOLE

DIRECTOR DE TESIS

DR. AGUSTÍN GARCÍA MÁRQUEZ

XALAPA, VERACRUZ

FEBRERO DE 2015



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE VERACRUZ



COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN 304
OFICIO NO. 00479/14/SEV/DIR/UPN304
ASUNTO: DICTAMEN PARA TESIS DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
09 DE JULIO DE 2014

LIC. DULCE MARÍA MÉNDEZ TEPOLE
EGRESADA DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
PRESENTE:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado **Identidad indígena entre los profesores hispanohablantes de preescolar en Mixtla de Altamirano***, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su Tesis a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **Maestra en Educación Básica**.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MTRO. EUSEBIO CASTRO ARELLANO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
Y DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304



Sur 7 no. 227 entre ote. 4 y 6 Col. Centro
C. P. 94300, Orizaba, Veracruz
Tel. 01 (272) 7253737
Fax: 01 (272) 7258445
e-mail: upndeorizaba@yahoo.com.mx

**A mi abuelita Candelaria Tepole Acahua
con todo mi cariño y respeto**

AGRADECIMIENTOS

Hacer la tesis de Maestría ha tenido una gran relevancia en mi vida profesional muchos nombres vienen a mi memoria, para agradecer su tiempo y colaboración en estos años, primeramente quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad 304 Orizaba, con su equipo de asesores académicos por haberme brindado la oportunidad de obtener mi formación profesional académica en tan honorable institución.

Mi reconocimiento al historiador Dr. Agustín García Márquez egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México, como mi director de tesis, mi agradecimiento por haberme brindado con gran humildad su experiencia profesional en sus asesorías para la construcción de mi investigación.

Estoy agradecida con mi grupo de compañeros de la MEB de la segunda generación, los cuales me aportaron orientaciones en las sesiones de trabajo y el interés mostrado para con mi tema de investigación.

A cada uno de los lectores de la Comisión Dictaminadora de la Universidad Pedagógica nacional por sus observaciones y sus aportaciones en la revisión de esta Tesis.

Quiero brindar mi agradecimiento a mis compañeros y compañeras de trabajo de la zona escolar de Educación Preescolar Indígena de Mixtla de Altamirano, Texhuacan y Los Reyes, por haberme permitido desarrollarme como Apoyo Técnico Pedagógico y haber desarrollado esta investigación fruto de la observancia de su práctica escolar.

A toda mi familia, a mis hijos Gustavo, Dulce, José Manuel e Isaac, les agradezco la comprensión de mis ausencias, por brindarme su fuerza y ser mi motivación de seguir adelante aún a pesar de las adversidades como lo fue la salud de mi esposo. A todos ustedes muchas gracias.

Índice

| | |
|---|-----|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO I: DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO..... | 11 |
| 1.1. Antecedentes..... | 11 |
| 1.2 Normatividad y políticas públicas | 18 |
| 1.3 La interculturalidad basada en el Plan de Estudios 2011 | 30 |
| 1.3.1 Políticas curriculares | 30 |
| 1.3.2 Lineamientos Generales para la Educación Intercultural par las niñas y niños Indígenas | 31 |
| 1.3.3 Educación Indígena en la Reforma Integral de Educación Básica..... | 41 |
| 1.3.4 Marcos Curriculares | 42 |
| 1.3.5 Parámetros Curriculares..... | 45 |
| 1.3.6 La lengua indígena y los aprendizajes esperados en el Plan y programas 2011 de Educación Básica..... | 48 |
| 1.3.7 Plan de Estudios 2011 de Educación Básica..... | 49 |
| 1.3.8 Estándares curriculares de Desempeño Docente..... | 55 |
| 1.3.9 Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena | 59 |
| 1.4 Contexto comunitario | 60 |
| 1.4.1 Contexto escolar | 78 |
| 1.4.2 Situación problemática | 91 |
| 1.5 Justificación | 94 |
| 1.6 OBJETIVO GENERAL | 97 |
| CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA | 99 |
| 2.1. Lengua..... | 99 |
| 2.1.1 Lengua indígena | 100 |
| 2.1.2. La lengua materna y el proceso de la enseñanza y aprendizaje..... | 100 |
| 2.2. Cognición y aprendizaje de la lengua..... | 102 |
| 2.2.1. Bilingüismo | 104 |
| 2.3. Identidad personal | 108 |
| 2.3.1. Identidad indígena..... | 111 |
| 2.3.2. Identidad: constructivismo social | 111 |
| 2.3.3 Identidad para la interculturalidad..... | 112 |

| | |
|---|-------|
| 2.4 Perfil docente..... | 113 |
| 2.5 Competencias interculturales..... | 114 |
| 2.5.1. Habilidades interculturales..... | 115 |
| 2.6 La Interculturalidad en Educación Indígena | 116 |
| 2.7 La interculturalidad en la práctica..... | 117 |
| CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN | 118 |
| 3.1 Elementos metodológicos | 118 |
| 3.2 Técnicas, instrumentos de recolección de datos..... | 119 |
| 3.3 Enfoque y modelos..... | 119 |
| Enfoque: Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural..... | 119 |
| 3.4 Diseño de la propuesta de intervención..... | 124 |
| Objetivo general..... | 126 |
| 3.5 Estrategias | 126 |
| 3.5.1 Estrategia 1: Presentación y sensibilización | 126 |
| 3.5.2 Estrategia 2: Referentes conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe. 128 | |
| 3.5.3 Estrategia 3: Reflexión sobre la práctica docente | 129 |
| 3.5.4 Estrategia 4: Taller de bilingüismo..... | 130 |
| 3.5.5 Taller reflexivo | 136 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS..... | 137 |
| Conclusiones..... | 14343 |
| FUENTES CONSULTADAS..... | 1488 |
| ANEXOS..... | 1577 |

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) proponen políticas educativas a los países desarrollados para el fortalecimiento de la diversidad en las culturas existentes.

México es considerado como un país pluriétnico y pluricultural, los artículos 2° y 4°, exigen al Estado, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ser garante de la equidad entre los individuos y los diversos sectores.

El Sistema Educativo Nacional brinda la atención educativa a la población infantil en los diferentes niveles educativos, mediante el subsistema de Educación Indígena, a los niños Indígenas en contextos y situaciones particularmente enriquecidos por su diversidad social, cultural y lingüística.

Los componentes prioritarios para atender a la población indígena tienen que ver con el impulso a la profesionalización de docentes, directivos y supervisores, equipo técnico, así como la atención pedagógica en el aula en lengua indígena pero así también a la infraestructura educativa.

Reconocer la diversidad en el aula implica el reconocimiento del docente en su identidad personal, profesional y social, lo que conlleva a reconocer las características que posee para ser un mediador y un transformador social.

Pero ¿qué pasa cuando estos compromisos no se cumplen, a partir de la función de cada uno de los agentes educativos y cuando las habilidades lingüísticas del docente no son las eficientes para lograr una pertinente enseñanza – aprendizaje utilizando la lengua materna del alumno como herramienta?

Esta investigación se centra en la situación lingüística de los maestros y maestras bilingües, destacando el contexto en el que encuentran inmersos y sus características personales, impartiendo una educación para los pueblos indígenas.

El capítulo I se organiza presentando en primer lugar algunos antecedentes de la educación bilingüe, se describe como las lenguas indígenas han estado presentes en la historia de México, las cuales se hacen presentes en investigaciones como las de Gonzalo Aguirre Beltrán y Guillermo Bonfil, entre otras, en las que describen como se ha logrado consolidar las lenguas en México.

Así también se muestran las políticas educativas a nivel conceptual y a nivel del desarrollo cognitivo, lo que implica algunas consideraciones pedagógicas; se comenta el modelo de enseñanza de transición, por su amplia presencia en las escuelas indígenas del país, y se trata los Marcos Curriculares de cada nivel educativo.

Se abordan una serie de características de la educación bilingüe indígena y algunos factores que influyen en la calidad educativa, como los socioeconómicos y los pedagógicos, y su relación con los fundamentos legales, especialmente la Ley General de Derechos Lingüísticos para los Pueblos Indígenas.

Se plantea la situación de la educación indígena bilingüe a escala nacional, incorporando algunas reflexiones sobre las dificultades y avances, la educación bilingüe, en general, y la enseñanza bilingüe, en particular, se presentan en contextos sociales, por lo que no pueden ser analizadas únicamente con una perspectiva pedagógica, al margen de la influencia y condicionamiento de factores políticos, económicos y culturales.

Al abordar la educación indígena bilingüe, es destacando una serie de dificultades de orden económico y de la dinámica de desplazamiento de las lenguas indígenas, social y escolar, en la Sierra de Zongolica, específicamente el municipio de Mixtla de Altamirano considerado como uno de los municipios de alta marginación pero con una gran riqueza cultural, y en base a un diagnóstico socioeducativo se recuperan las características de los maestros como objeto de investigación, se plantean situaciones para la educación bilingüe como la desubicación lingüística del personal docente, el desconocimiento de la lengua indígena de sus alumnos, las cuales determinan la situación intercultural que se plantea en esta investigación.

La situación intercultural que se investiga en el municipio de Mixtla de Altamirano es que la cultura y lengua del niño es ajena a la cultura y lengua del docente, este último por su identidad, su personalidad, su formación académica en otros ámbitos sociales, en su interacción con el alumno como docente desconoce elementos del contexto indígena.

Por lo que es necesario responder con referente a la situación intercultural que se identifica con los maestros bilingües de Educación Indígena: ¿Se reconoce su papel como maestro bilingüe de Educación Indígena? ¿Se reconoce la forma de trabajo que emplea en su práctica cotidiana? ¿Es pertinente la interacción con sus alumnos nahuahablantes? ¿Se utiliza la lengua materna náhuatl en el aula para favorecer el aprendizaje de sus alumnos? ¿Se atiende a la diversidad de sus alumnos? ¿Se considera la característica lingüística de sus alumnos? ¿Se promueve que sus alumnos se expresen oralmente en lengua materna náhuatl?

En el capítulo II se muestra la fundamentación teórica y conceptual de la educación bilingüe, explicitando los procesos de enseñanza y aprendizaje, por parte de los maestros bilingües y el aprendizaje de los alumnos.

También se refiere a la lengua materna como herramienta en el aprendizaje y característica esencial de los niños y niñas, la cual se adquiere al interior de la familia y del grupo social, retomando a Cummins, planteando la importancia de la lengua materna en la identidad personal.

Se fundamenta la lengua como signo de identidad, a partir de las experiencias, precisando la definición de lengua indígena en el Artículo 2° de la Ley General de Derechos Lingüísticos.

Pedagógicamente se plantea fundamentos de la cognición y aprendizaje de la lengua según Chomsky, el cual explica que el lenguaje es una capacidad innata, en su teoría de Aproximación a los principios y parámetros, los cuales se pueden caracterizar las diferencias entre las distintas lenguas en el mundo en términos de parámetros programados en el cerebro.

Lo anterior se complementa con la teoría de Jean Piaget, explicando que aprender en cuanto a la preponderancia del lenguaje, presupone construir un conocimiento

considerando los niveles etarios, la maduración psicológica de cada hablante y la complejidad.

Se sostiene con la conceptualización del bilingüismo, recuperando autores como Cummins, el cual describe el bilingüismo como un beneficio para el proceso como es la metacognición, la metalingüística y el pensamiento creativo.

Luego se continúa describiendo la identidad personal y la identidad en el constructivismo social, de acuerdo a Vygotsky, planteando al lenguaje como medio por el cual el niño aprende a pensar como lo hacen los adultos.

El capítulo III describe la metodología de investigación utilizada como lo es la participación-acción, como parte del colectivo escolar donde se sitúa la problemática, se describe el trabajo de campo para recuperar las evidencias, mediante la construcción de instrumentos como lo son entrevistas y también diálogos informales.

A partir de lo anterior se plantea el enfoque: hacia una opción intercultural basada en la asimetría cultural, planteando así una propuesta de Intervención con un sentido de comunicación intercultural, de reconocimiento del contexto y la recuperación de los elementos de identidad en un plano personal, social y cultural.

En esta propuesta de estrategia se plantea primeramente una fase de presentación y sensibilización al modelo de Educación Intercultural Bilingüe, así mismo en la segunda fase se plantean los referentes conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe como parte de la formación pedagógica, social y cultural del maestro en el contexto Indígena; así mismo se propone un taller de bilingüismo en el aula para propiciar la reflexión-acción en el aula.

En el capítulo IV se describen los resultados obtenidos mediante la aplicación de la propuesta de intervención, recuperando la conceptualización de la identidad personal de los objetos de estudio, como un proceso complejo inmerso en un contexto social amplio.

CAPÍTULO I: DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

1.1. Antecedentes

Actualmente el Estado mexicano al reconocer la diversidad lingüística existente en nuestro país se propone favorecer la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua Indígena como el español y eliminar la imposición de una lengua sobre otra.

Las lenguas Indígenas se hacen presentes en la historia de México, Aguirre Beltrán (1983) señala que los franciscanos con la aprobación real dedicaron enormes esfuerzos al conocimiento y aprendizaje de los idiomas indios para facilitar la enseñanza de la doctrina cristiana.

Por lo que en 1570 se decretó al náhuatl como lengua general, debido al conocimiento que ya tenían de ella, los pueblos, y de alguna manera lograr la unificación lingüística (Aguirre Beltrán, 1983:44).

Aguirre Beltrán (1983:44) menciona que se dispuso que la educación religiosa se llevara a cabo en la lengua materna de los indios, con el propósito de evangelizar y penetrar ideológica y culturalmente, pero también precisaré que Gante junto con doce frailes realizaron un estudio en Texcoco, con respecto a la enseñanza en lengua materna, siendo esta la herramienta principal de comunicación, en la que obtuvieron como resultado que al cabo de diez meses, comprendían y hablaban los frailes en náhuatl; se dieron a la tarea de elaborar gramáticas, vocabularios, catecismos y traducciones de las escrituras en este idioma para facilitar a otros religiosos su estudio, la enseñanza y la prédica de la fe, entre 1524 y 1572 (Heath,1986:41).

Para ello desarrollaron una metodología en el cual uno de los principales fundamentos era la lengua materna.

La segunda regla de método franciscano es el uso de las lenguas vernáculas para comunicar y transmitir conocimientos y valores nuevos a la población indígena (Aguirre Beltrán 1983:37-40).

El idioma más hablado en el México antiguo fue el náhuatl, entre más de doscientas lenguas (Montemayor, 2001:32); se elaboraron cartillas en náhuatl y enseñar a leer y escribir, lo que contribuyó a un control cultural (Aguirre Beltrán, 1983:36).

Lo que caracterizó a un período histórico de las culturas y sus subsecuentes, fue el uso del idioma hispanohablante, pero también se observa la continuidad del uso de las lenguas Indígenas.

Jordá (2002) menciona que la intención de modificar al indio y su cultura se hace más evidente en la política lingüística, al pretender la sustitución de la lengua Indígena por el español, primero de manera directa y después a través de las lenguas Indígenas.

Desde la gestación del México independiente, el debate de proyecto de nación que se quería siempre ha estado con sus matices: dos posiciones la que defiende la nacionalidad se basa en el origen Indígena, en el “México profundo” de Bonfil Batalla (1987), a cuyos defensores se les ha llamado en distintos momentos históricos, indianistas, indigenistas.

La tendencia opuesta, la construyen europeístas, hispanistas o defensores del México “imaginario”, quienes han sostenido que la nación mexicana se conforma a partir de la Conquista y ha sido España la madre patria, la que ha forjado los patrones culturales de nuestro país (De la Fuente, 1989; Ruiz, 1977; Heath, 1986; Bonfil, 1987).

Vasconcelos reivindicaba el origen hispano, aunque también tenía actitudes ambivalentes, como otros europeístas, porque además de que su ideología era producto de dos mundos se había nutrido del nacionalismo de la Revolución (Ruiz, 1977).

En general la creación de políticas educativas para los indígenas en México, ha sido un terreno fértil para los antropólogos y lingüistas en la relación entre lenguaje y cultura (Heath, 1986:14).

Para el siglo XIX la incorporación del indígena a la sociedad no estaba definida, fue hasta posteriormente de la Revolución de 1910, en nuestro país es clara la intención incorporativista en los proyectos educativos dirigidos a la población rural (Aguirre, 1976), este proyecto de nación exigía la modernidad, así que los conocimientos, las creencias y las lenguas nativas fueron ignorados, despreciados y considerados de poco valor.

Lo anterior conllevó imponer a los pueblos indígenas un modelo de vida ajeno y una lengua nacional que los llevó a abandonar su lengua y sus prácticas culturales.

Durante el gobierno de Francisco León de la Barra en 1911, se decretó la Educación Indígena como subsistema, en el cual se preparaba al personal docente con la consigna de desplazar a las lenguas autóctonas por el español, junto con las implicaciones que para la identidad trae consigo; el decreto tenía como objetivo:

Enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir, el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética (Vázquez, 1979:107).

Las escuelas rudimentarias tuvieron corta vida debido a que tenían que vencer la diversidad lingüística, además a la población a la que iba dirigida, los indígenas, las cuales no fueron tomadas en cuenta, Bonfil (1987) refiere que los que se identifican con la cultura occidental y niegan su raíz indígena, la que solo es un “símbolo de atraso y obstáculo a vencer, parte del estigma de ser indio”.

Martínez (1983), refiere que se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el propósito de acabar con el caudillismo mediante la hegemonía e integrar al mundo moderno al Indígena, desarrollando una cultura nacional y preparando las masas para la democracia.

En ese tiempo afirma Aguirre Beltrán (1973) había un estereotipo que consideraba al campo mexicano poblado por indios, porque la población rural culturalmente se halla fuertemente “indianizada”.

El Departamento de Asuntos Indígenas durante el régimen Cardenista, Jordá (2002) menciona que fueron la Casa del Pueblo la que más tarde se convirtió en escuela rural y las misiones culturales, las que capacitarían a los maestros rurales.

Posteriormente Rafael Ramírez participó en diferentes concepciones y proyectos educativos (1921-1933) en los cuáles una de las metas era incorporar al indio a través de la castellanización y el cambio de sus prácticas culturales por las occidentales, lo que traería la homogeneidad nacional y por tanto el progreso.

Rafael Ramírez sustraía prejuicios raciales, ya que proscribía el uso de las lenguas Indígenas y advertía a sus maestros:

Hasta ahora, querido maestro rural te hemos considerado como un agente valioso de incorporación de la raza Indígena al seno de la nuestra, precisamente porque pensábamos que comenzabas tu labor enseñando a los indios hablar el castellano, a fin de que pudieran comunicarse y entenderse con nosotros que hablamos ese idioma, ya que ningún interés práctico nos empuja a nosotros a aprender el suyo. Pero si tú, para darles nuestra ciencia y nuestro saber, les hablas en su idioma, perderemos la fe que en ti teníamos, porque corres el peligro de ser tú el incorporado. Comenzarás por habituarte al emplear el idioma de los niños, después irás tomando sin darte cuenta las costumbres del grupo social étnico a que ellos pertenecen, luego sus formas inferiores de vida, y finalmente, tú mismo te volverás un indio, es decir una unidad más quién incorporar (Ramírez, 1976:61-62).

También Ramírez precisa que uno de los principios es el que refiere al papel de la escuela como instrumento de progreso y desarrollo comunitario, es el que se relaciona con el papel que juega el maestro.

Para el siglo XX los normalistas se resistían para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, por lo cual para mejorar su preparación se creó la Normal rural, que según Aguirre Beltrán las condiciones materiales fueron deplorables, sin embargo, el monolingüismo Indígena se levantaba como una barrera infranqueable de comunicación y acercamiento entre pueblos y la escuela.

Hacia 1935 se caracterizó con una política socialista en el gobierno de Cárdenas, en el que el Departamento de Asuntos Indígenas, no cumplió sus objetivos, pero tuvo grandes avances en Educación Bilingüe, ya que se dieron pasos concretos en el estudio de los idiomas indígenas que le hicieron posible su escritura.

En 1948 se funda el Instituto Nacional Indigenista (INI) bajo la dirección de Alfonso Caso con la cercanía de Gonzalo Aguirre Beltrán, quienes plantean otra concepción del indio y del trabajo indigenista en una región intercultural, fundando así los centros coordinadores indigenistas a nivel nacional en México.

El propósito educativo del Centro Coordinador Indigenista era construir el hábito de la escolarización, impartiendo lectura, escritura y operaciones elementales del cálculo, la enseñanza se impartía en la lengua y dialectos vernáculos (Aguirre Beltrán, 1973:224).

Hernández y Guzmán (1982) mencionan que en los años setenta, los promotores culturales bilingües ya como personal de la Secretaria de Educación Pública (SEP), incrementaron su número para dedicarse exclusivamente a la tarea educativa, atendiendo el grado preparatorio (ahora denominado Educación preescolar); la finalidad era dar suficientes elementos de castellanización e iniciar, con mayor facilidad su instrucción primaria. En 1978 con el programa para todos, el grado preparatorio se convirtió en Educación Preescolar en zonas Indígenas.

Modiano (1974) citado por Jordá, precisa que el maestro al ser hablante del idioma de sus alumnos favorecía la comunicación y las relaciones con estos, situación que era fundamental en el proceso educativo, mientras que para los maestros hispanohablantes, el desconocimiento del idioma era una barrera infranqueable, a pesar de contar con una preparación normalista, situación que retomo como fundamental en esta investigación.

Teresa Rodríguez (2010:18), en su obra *Los nahuas de Zongolica* especifica claramente que un nahuahablante es el que su lengua materna es el náhuatl y un hispanohablante es el que su lengua materna es el español, lo anterior para ir teniendo claro el planteamiento de Educación Indígena.

Con la creación de la Dirección de Educación Indígena, se aplicó el modelo de Educación Indígena Bilingüe Bicultural, de 1978 a 1989, mientras tanto predominaba la homogeneidad lingüística y cultural, con los intentos de los promotores y maestros bilingües en los Centros Coordinadores del INI (Acevedo,1996).

En el modelo antes mencionado la concepción del aprendizaje se encontraba vinculada en dos aspectos fundamentales de la educación bilingüe bicultural el uso de la lengua materna y la selección y organización de los contenidos curriculares.

Posteriormente de 1994 hasta 1999 se observa un cambio en la conceptualización de educación bilingüe bicultural por educación intercultural bilingüe, por lo que actualmente las políticas educativas definen la Educación Indígena.

En estos últimos años maestros indígenas interesados en la preservación de las lenguas Indígenas se han dado a la tarea de realizar investigación; tal como lo menciona Heath (1986; 14), la creación de políticas educativas para los Indígenas en México, ha sido un terreno fértil para los antropólogos y lingüistas en la relación entre lenguaje y cultura.

En nuestra región encontramos trabajos del Colectivo Xochitlahtolli, el cual está integrado por maestros bilingües, preocupados por la preservación y fortalecimiento del náhuatl, en cuyas producciones retoman la escritura de textos con la propuesta alfabética como parte de una gramática moderna del idioma Náhuatl y que propone el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Como compiladores consideran que es necesario llevar a un nivel de análisis y de uso actual más elevado de la lengua, para poder complementar el ámbito oral, pero precisan que por lo cambios constantes de transformación en los canales de comunicación se diversifican y esto constituyen a avanzar al nivel escrito a fin de conservar y desarrollar el pensamiento nahua.

A lo anterior, en la investigación de David Harold Tuggy (2003) como lingüista, ha demostrado que, al igual que ocurre en todas y cada una de las lenguas del

mundo, la relación signo - objeto, juega un papel determinante en la caracterización de las lenguas aztecas, desde el náhuatl clásico en los tiempos poscoloniales, hasta las variedades que con aquél convivían y han sobrevivido hasta nuestros días.

Por lo que Tuggy refiere que el náhuatl es conocido en todo el mundo como el idioma hablado por los aztecas en la época de la conquista de México. Es el miembro más sureño de la familia yuto-azteca o yuto-nahua, que también incluye el shoshoni, yuto, comanche, luiseño, hopi, pápago y otros idiomas del oeste de los Estados Unidos de Norteamérica, y en México el yaqui, el tepehuán, el guarojío, el tarahumara y el huichol, entre otros.

La evidencia indica que esta gran familia tuvo su principio en el sur de California, y que desde allá se ha venido extendiendo hacia el norte y el sur. Los parientes más cercanos del náhuatl parecen ser el cora y el huichol

Lo anterior a través del desarrollo de proyectos de Tuggy, como el de nawatl (náhuatl) de Orizaba, Veracruz y del náhuatl de Tetelcingo, Morelos, con publicaciones como en 1979, "A Spectrographic Analysis of Vowel Length in Rafael Delgado Náhuatl." Presentación a la conferencia de los Amigos del Yuto-Nahua", en 1980, "El Nuevo Testamento de Mösiehualle (The New Testamento in Tetelcingo Náhuatl)", y el de 1991-2002, *Lecciones para un curso del náhuatl moderno* y actualmente en el 2010 con su obra "Los prefijos consonánticos del náhuatl de San Miguel Tenango, Zacatlán", entre otros más.

Así mismo la Academia Veracruzana de la Lenguas Indígenas (AVELI), promueve el desarrollo, estudio, preservación, fortalecimiento y difusión del uso de las lenguas Indígenas existentes en la entidad veracruzana, así como difundir los resultados de investigaciones lingüísticas a la población hablante y no hablante de las lenguas Indígenas las valoren y usen con orgullo y arraigo en todos los ámbitos de la vida.

En el Informe de Gobierno Estatal 2011- 2012 en el apartado de Educación y con referente a cultura y recreación, se menciona que con el propósito de atender,

revalorizar y reposicionar lingüísticamente las lenguas Indígenas, la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas.

“Destaca de manera especial *Aprendamos todos...Manual para la enseñanza aprendizaje del idioma náhuatl de la Sierra de Zongolica*, primer material didáctico de su tipo, enfocado en poner a la vanguardia a nuestras lenguas originarias, compartirlas y difundirlas mediante un manual, una guía de ejercicios, disco compacto de audio y de video, mismos que pueden ser consultados vía internet, con la finalidad de compartir con todo el mundo la riqueza de esta lengua” *Segundo Informe de Gobierno 2011-2012*, (2012: 47).

1.2 Normatividad y políticas públicas

En estos últimos años la preocupación por los pueblos indígenas sigue estando presente en las políticas educativas actuales, por citarlas siguientes; la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, abreviado internacionalmente como UNESCO), sobre la Diversidad Cultural se aprobó por unanimidad, después de los acontecimientos del 11 de septiembre del 2011 y la trigésima primera reunión de la Conferencia General de la UNESCO, brindando la ocasión de reafirmar su convicción de que el diálogo intercultural es la mejor garantía de paz, y rechazar categóricamente la tesis que auguraba un choque inevitable entre culturas y civilizaciones.

En él se eleva la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad”, “tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad de los seres vivos” y su salvaguardia se erige en imperativo ético indisociable del respeto por la dignidad de la persona.

La Declaración Universal sobre la Diversidad insiste en el hecho de que cada individuo debe reconocer no solo la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de las sociedades igualmente plurales. Solamente así es posible preservar la diversidad cultural en su doble dimensión de proceso evolutivo y fuente de expresión, creación e innovación:

Constatando que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber,

Afirmando que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, están entre los mejores garantes de la paz y de la seguridad internacionales,

Aspirando a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios culturales.

Considerando que el proceso de mundialización, facilitado por la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pese a constituir un reto para la diversidad cultural, crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones,

Consciente del mandato específico que se ha dado a la UNESCO, en el seno del sistema de las Naciones Unidas, consistente en asegurar la preservación y la promoción de la fecunda diversidad de las culturas, a México se le hace precisiones para llevar a cabo estas recomendaciones.

En el Sistema Educativo Mexicano se usan las lenguas como medios para transmitir conocimientos, también se enseñan como asignatura, las estrategias de educación multilingüe requieren la enseñanza de y en varias lenguas, para que el enfoque del pluralismo lingüístico se oriente verdaderamente hacia la diversidad, el currículo debería cubrir desde los primeros años de escolaridad todas las lenguas maternas que se hablen en el territorio, con el objeto de capitalizar la capacidad extraordinaria de los niños para aprender idiomas, e introducir otras lenguas necesarias para mejorar la comunicación tanto a nivel nacional como internacional.

Este enfoque conciliaría la necesidad de preservar las identidades culturales con las demandas de comunicación y participación, impartir la enseñanza preescolar y primaria en varias lenguas supone un desafío psicolingüístico y político, pero lo

que está fuera de cuestionamiento es que la diversidad lingüística resulta necesaria dentro de la dimensión de la diversidad cultural.

Aparte de la UNESCO los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ejercen una influencia determinante en las políticas educativas de los países subdesarrollados, especialmente en el ámbito de la educación. Para efectuar una comprensión adecuada del impacto de tales agencias, es necesario problematizar en torno a sus recomendaciones, historia, desarrollo y características.

La educación es un rubro que interesa a la OCDE, pues cifran en ella el desarrollo de un país. De esta suerte, México, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció con la organización, en 2008, el Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas en México.

Su propósito fue determinar no sólo qué cambios de política había que hacer en México, sino también cómo debían diseñarse e implementarse eficazmente las reformas de la política educativa; uno de los componentes de este Acuerdo implicó el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros, y para vincular los resultados con los incentivos con la finalidad de generar procesos efectivos de mejora (OCDE, 2010).

La OCDE emite documentos, especialmente dos, en los que se dan las recomendaciones que México debe seguir en las que precisa mejorar las escuelas con estrategias para la acción y establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: consideraciones para México (OCDE, 2010).

En ellos se identifica a la educación como la base para un futuro exitoso de nuestras sociedades, y a los docentes como la base del éxito del sistema educativo de una nación, éxito medido por los resultados del aprendizaje de los alumnos. A partir de esta directriz, elabora 15 recomendaciones para mejorar el desempeño de los estudiantes, de las cuales ocho son acciones dirigidas a los profesores: en relación con formación inicial y en ejercicio de los docentes, la

evaluación, la remuneración, la selección, la contratación y la permanencia, siempre desde una perspectiva de eficacia.

También recomiendan que se incremente la autonomía escolar que los directores, participen en las decisiones clave que ocurren en su escuela, como contratar o despedir docentes.

México es un país pluriétnico y pluricultural por la presencia de gran variedad de comunidades Indígenas que tienen su propia identidad étnica, sus raíces y sus tradiciones. En este contexto, el reto para la atención a la diversidad parte de reconocer los problemas sociales, políticos, económicos y culturales que el país enfrenta, los cuales ha de resolver en la búsqueda de mejores niveles de vida para sus pobladores.

Ante esta condición, la educación como respuesta a necesidades de la sociedad, tiene la responsabilidad de transmitir los rasgos socioculturales, de socialización y la formación de valores.

En virtud de ello, se gestan nuevos enfoques políticos y paradigmas educativos en los que se asume un proceso de interculturalidad que marca la formación de nuevas generaciones en el aprendizaje de los rasgos socioculturales de su medio, en el reconocimiento y respeto del otro y sobre todo en la convivencia en la diversidad con pleno respeto a su identidad y a la de los otros.

Sin embargo, la práctica cotidiana en las escuelas de educación para poblaciones Indígenas mantiene una posición marginal y subordinada, continúa la docencia tradicional y como resultado, el rezago educativo de las niñas y niños indígenas que asisten a la escuela.

Desde 1954, México cuenta con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), cuya misión principal es promover y proteger los derechos y necesidades de las y los menores. Este organismo internacional tiene a su cargo diferentes proyectos y acciones dirigidos específicamente a menores en situación de gran vulnerabilidad. En su Programa de Cooperación 2008-2012 se plantea apoyar los esfuerzos nacionales para asegurar el acceso universal a una educación de calidad con énfasis en los grupos excluidos y más vulnerables, y asegurar la educación intercultural y bilingüe en su lengua materna.

Existen otras iniciativas a favor de la primera infancia, como los Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) fomentados por la UNESCO, los cuales ponen énfasis en aspectos tales como la salud, la alimentación, la seguridad y el aprendizaje —sobre todo en condiciones de vulnerabilidad y pobreza extrema—, y contribuyen al desarrollo integral de los menores.

En el plano internacional, destacan otras acciones como la siguiente, en 2001, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presentó en conferencia internacional el libro titulado *Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana*, que presenta un informe del estudio comparativo realizado por dicho organismo acerca de los principales desarrollos en política y los problemas que afectan a doce países miembros de la OCDE en relación con la educación y el cuidado infantil.

Algunos retos que marca el informe son: asegurar suficientes recursos para la atención de la infancia temprana, garantizar el servicio para los niños de grupos minoritarios y de escasos recursos, mejorar la formación y remuneración de los docentes y realizar mayores esfuerzos de vinculación entre los sectores involucrados en la atención de los menores.

Durante 2002 se realizó la Sesión Especial de las Naciones Unidas a Favor de la Infancia, la cual incorporó por primera vez a niñas y niños como delegados, en ella se hace énfasis para que se cumplan los derechos de la infancia y se mejore su bienestar; asimismo, se hace un llamado para renovar el esfuerzo con el objetivo de conseguir un mundo apropiado para las y los menores.

A nivel nacional la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce, en su Artículo 2º la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, en este mismo artículo se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades mediante la participación activa de los propios indígenas.

En el terreno de la educación, el Artículo 2° de la Constitución mexicana señala que para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos Indígenas, los gobiernos están obligados a:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades Indígenas.

En el caso de Mixtla de Altamirano, lo anterior llega a través de programas institucionales como “Próspera”, pero aunque la mayoría de la población esta empadronada, siguen existiendo rezagos.

Pero también lo propuesto en el Artículo 2ª de la Constitución es pertinente porque se ha detectado que la gran mayoría de los padres de familia no saben leer y escribir lo que afecta el desarrollo educativo de sus hijos porque no pueden apoyarlos en sus actividades extraescolares.

La prohibición de la discriminación en México por origen étnico o cualquier otra condición, está establecida en el artículo 1° de nuestra Carta Magna, y el reconocimiento de la coadyuvancia de la educación para su logro, en la fracción II del artículo 3°.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes es un importante instrumento normativo internacional que reconoce los derechos de los pueblos indígenas.

Los países que lo suscriben se obligan a reformar su legislación nacional de acuerdo con sus disposiciones, México ratificó este Convenio en 1990 y con ello adquirió un compromiso significativo para legislar y hacer respetar las recomendaciones planteadas por este instrumento.

El Convenio 169 recoge las aspiraciones de los pueblos Indígenas al proyectar el reconocimiento de su derecho a asumir el control de sus propias instituciones,

formas de vida y desarrollo económico, así como de mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y culturas en el marco de las naciones en que viven.

Así también, subraya el derecho de los pueblos indígenas de participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional que los afecten de forma directa.

En su artículo 27º de dicho Convenio establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares; asimismo tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

El artículo 21º y el 22º enfatizan el compromiso de garantizar la educación en todos los niveles de enseñanza para estos pueblos, de forma tal que gocen de condiciones de igualdad respecto del resto de la población.

El Gobierno de la República Mexicana plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, el cual permite orientar las políticas y programas de la República durante su sexenio, impulsando una Educación de Calidad, dentro de las premisas de elevar la Calidad de la enseñanza.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 propone alcanzar un máximo potencial económico mediante la propuesta de 31 objetivos, 118 Estrategias y 819 líneas de acción; lo cual para referencia en esta investigación retomo las siguientes:

Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.

Estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.

Línea de acción

- Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas.

Un marco muy importante para el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México es la recién promulgada Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; esta legislación tiene por objeto regular el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos

y comunidades indígenas, así como promover el uso y desarrollo de las lenguas indígenas.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas establece el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales y, por tanto, poseen la misma validez que el español en el territorio, localización contexto en que se hablan. Esto implica que todas sean válidas para efectos de cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, los servicios y la información pública.

El artículo 11º de esta ley establece para la población indígena la garantía de acceder a la educación obligatoria, en la modalidad intercultural y bilingüe, así como el fomento de la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos en los niveles medio y superior. En el mismo artículo se asienta el compromiso de asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua.

Por otra parte, el artículo 13º señala el compromiso del Estado a:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas; [...]

IV. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura;

VI. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate [...]

Para esta investigación la situación intercultural que se plantea es que la cultura del docente es ajena a la cultura del alumno, por lo que refiero lo expuesto en la Fracción VI, que precisamente los maestros deben hablar, escribir la lengua y cultura del lugar que se trate, es decir del lugar en donde va a laborar.

Esta ley reformó la fracción IV del artículo 7° de la Ley General de Educación que a continuación se refiere:

La Ley General de Educación es la que rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3° constitucional. En ella se garantiza el derecho a la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena.

La fracción IV de su artículo 7° estipula el acceso a la educación obligatoria tanto en lengua materna como en español para los grupos indígenas, y en el artículo 38° se establece que:

“La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como la población rural dispersa y grupos migratorios”.

Para toda la población, la Ley General de Educación declara los fines de la educación mexicana, entre los cuales destacamos dos (artículo 7°):

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

La Ley General de Desarrollo Social, de muy reciente creación, tiene por objeto garantizar el ejercicio pleno de los derechos sociales, individuales y colectivos, así

como regular los mecanismos de su observancia. Esta ley reitera como derechos para el desarrollo social tanto la educación como la no discriminación.

Además, en su artículo 3° establece los principios en que debe sustentarse la política de desarrollo social: libertad, justicia distributiva, solidaridad, integralidad, participación social, sustentabilidad, respeto a la diversidad, libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades, y transparencia.

De estos principios, y para los fines de este documento, destacamos los siguientes:

VII. Respeto a la diversidad: Reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, las opiniones, preferencias, estado civil o cualquier otra, para superar toda condición de discriminación y promover un desarrollo con equidad y respeto a las diferencias;

VIII. Libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades: Reconocimiento en el marco constitucional a las formas internas de convivencia y de organización; ámbito de aplicación de sus propios sistemas normativos; elección de sus autoridades o representantes; medios para preservar y enriquecer sus lenguas y cultura; medios para conservar y mejorar su hábitat; acceso preferente a sus recursos naturales; elección de representantes ante los ayuntamientos y acceso pleno a la jurisdicción del Estado.

Por último, incluimos algunos planteamientos de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, promulgada en junio de 2003 para reglamentar el mandato del artículo 1° constitucional. Esta ley prohíbe toda práctica discriminatoria que impida, o anule, el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas (artículo 9°); para el efecto define, entre otras conductas discriminatorias, las siguientes:

[...]

XXV. Restringir o limitar el uso de su lengua, usos, costumbres y cultura, en actividades públicas o privadas, en términos de las disposiciones aplicables;

De acuerdo al Artículo 4º Constitucional, se reconoce la existencia de los pueblos indígenas en el territorio mexicano y con documentos como los de la Secretaría de Educación Pública, (*Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para la Niñas y los Niños Indígenas, marcos curriculares, entre otros*) se reconoce en que representan la base fundamental de la diversidad cultural y pluriétnica de la nación.

Ante este panorama, los contenidos de los Artículos 3º y 4º Constitucionales y la Ley General de Educación establecen el compromiso del Estado Mexicano de desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, y proceda con respeto a las características culturales y lingüísticas de cada grupo étnico.

Para tal efecto, las acciones se desarrollan en dos vertientes:

- 1) Corresponde a la prestación de servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas que se adapten a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, organización social y formas de producción y trabajo; y
- 2) A los servicios que recibe la población no indígena, a través de los cuales se deberán combatir las formas de racismo, favorecer el conocimiento de la situación de los pueblos indígenas y de sus problemas.

Este reto exige desarrollar un proceso de análisis, reconocimiento de la educación y establecimiento de estrategias y metas comunes, así como de compromisos específicos para las acciones entre los actores educativos y las comunidades indígenas, con el propósito de ofrecer una educación que satisfaga las necesidades de la población indígena con calidad, equidad y pertinencia.

Como resultado de los procesos históricos los pueblos indígenas, ocupan por lo general las posiciones inferiores en todo tipo de escala e indicadores sociales y

económicos en los países latinoamericanos. Los elementos de la identidad indígena (desde las características biológicas hasta los aspectos culturales) corresponden a niveles bajos de bienestar económico y social.

Sin embargo, era evidente que las culturas indígenas tenían esas características que los grupos dominantes consideraban incompatibles con su concepto de nación y de modernidad, a causa de tres factores fundamentales:

- a) La nación las había excluido explícitamente de su espacio simbólico y social;
- b) Después de trescientos años de coloniaje las culturas indígenas reflejaban una subordinación estructural;
- c) Los pueblos indígenas conservan su cultura como una forma de resistencia a la opresión.

La revaloración del movimiento indígena se debe a factores como la resistencia de las culturas indígenas y su afán de sobrevivir; el papel realizado por las organizaciones indígenas surgidas en la década de los sesenta; y la lucha por la democratización de la sociedad se basó en un concepto amplio de los derechos humanos, incluyendo a los pueblos indígenas.

A partir de los años ochenta se retoman los reclamos de las organizaciones indígenas y el ambiente internacional favorece el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos humanos de los pueblos subordinados. Se introduce la idea que la educación bilingüe lo será hasta el nivel escolar más alto posible y que además debe ser intercultural.

Este enfoque de bilingüismo considera las lenguas y culturas indígenas como una riqueza y un recurso que debe ser preservado y fomentado. Se propone el uso de la lengua indígena como medio de enseñanza y la elaboración de un currículo contextualizado, con contenidos relevantes para el educando indígena y con métodos pedagógicos apropiados al ambiente de la infancia en las comunidades indígenas.

La educación intercultural se desarrolla sobre nuevas bases pedagógicas y metodológicas, planteando grandes retos a los responsables de las políticas

educativas en las regiones con presencia indígena, que se refieren a los siguientes puntos:

- El desarrollo de las lenguas indígenas habladas y escritas para incorporar los conceptos del mundo moderno.
- La elaboración de materiales pedagógicos en lenguas indígenas.
- La formación de maestros bilingües con alto nivel profesional.

Los programas de educación bilingüe e intercultural sufren de falta de recursos, insuficiente capacitación de los maestros bilingües, la ausencia de materiales didácticos, el poco desarrollo de los contenidos interculturales, y la posición secundaria que ocupan en los planes nacionales de educación.

Como resultado de cambios en el ambiente internacional y la movilización de las organizaciones indígenas, varios países han adoptado legislaciones que permiten explorar nuevos principios de política educativa y lingüística.

Uno de esos principios es el Enfoque de la educación bilingüe e intercultural, el cual se constituye con objetivos apoyados por amplios sectores de la población, aunque en la práctica muy lejos de ser alcanzados, ya que enfrentan diversos obstáculos como considero su aplicación, para superarlos será preciso dar prioridad a los programas de educación y de promoción cultural.

1.3 La interculturalidad basada en el Plan de Estudios 2011

1.3.1 Políticas curriculares

La diversidad social, cultural y lingüística de México reconocida en el marco legal de nuestro país ha permitido que actualmente se plantee una educación intercultural bilingüe como alternativa para combatir las prácticas de castellanización centradas en la homogeneización cultural y lingüística.

Las políticas curriculares muestran las tensiones existentes entre la valoración de la diversidad cultural, la formación cívica y el fortalecimiento de la identidad nacional. El currículo, el programa de poblaciones indígenas y los programas de

educación comunitaria dan cuenta de la compleja dialéctica de tensiones entre diversidad y unidad que está presente en el sistema educativo mexicano (UNESCO, 2005:431).

Educación indígena ha transitado por políticas educativas y lingüísticas diversas que van desde aquellas de corte asimilacionista hasta las actuales que promueven la educación intercultural y bilingüe.

En este contexto la Dirección de Educación Indígena, con base en el marco legal y sus atribuciones señaladas para los actores educativos, pone a disposición de la comunidad educativa, pero especialmente de las autoridades y maestros involucrados en los servicios educativos para el medio indígena, estos *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, en los que se establecen, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logro educativos, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.

1.3.2 Lineamientos Generales para la Educación Intercultural para las niñas y niños Indígenas

En 1999 surge la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe en la que se establece el uso de la lengua materna como lengua de instrucción y como objeto de estudio, a través de los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural para las Niñas y Niños Indígenas* (SEP/DGEI, 1999) cuyo propósito general es:

Lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas sea intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad educativa y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. En suma, se trata de avanzar hacia nuevos modelos de Educación indígena, con rasgos propios de los aspectos académicos y en las formas de operación (SEP/DGEI, 1999).

Así los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural para las Niñas y Niños Indígenas*, pretenden expresar de manera clara y suscrita la propuesta de la DGEI para mejorar la educación que se ofrece a las niñas y niños indígenas, procurando facilitar a las profesoras, profesores, autoridades educativas y equipos técnicos la comprensión de ésta, y promover su participación activa para enriquecerla y hacerla realidad.

Se constituye de 42 Lineamientos que a continuación se enlistan con la finalidad de recalcar la fundamentación normativa que rige el subsistema de Educación indígena:

1. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.
2. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas favorecerá su desarrollo integral y armónico como individuos y como miembros de la sociedad.
3. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.

Lo anterior permite establecer que los lineamientos establecen lo que constitucionalmente está planteado, para lo cual este documento se constituye en un documento normativo.

Los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural para las Niñas y Niños Indígenas* plantean la interculturalidad como un proceso que atienda la diversidad cultural y lingüística, como a continuación se muestra:

4. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas será intercultural bilingüe.
5. Se entenderá por educación intercultural bilingüe aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el

fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

6. Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto en lengua indígena como el español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra.
7. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que este inmerso.

Los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural para las Niñas y Niños Indígenas* hasta aquí mencionados consideran la pertinencia de considerar sus rasgos culturales y lingüísticos de la población infantil, lo cual en esta investigación se retoma como en la situación intercultural que el municipio de Mixtla de Altamirano se presenta.

Pero también se considera desde 1999 el planteamiento de la Articulación de Educación Básica, en los siguientes lineamientos, misma que se plantea como un proceso continuo que permita el logro educativo, como a continuación se menciona:

8. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas procurará garantizar la articulación entre los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y, consecuentemente, la continuidad y progresión del proceso educativo.
9. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de materiales educativos y de las formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura

comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativo establecidos nacionalmente.

Los *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural para las Niñas y Niños Indígenas* como documento normativo establecen el uso y la enseñanza de la lengua indígena, para atender a la población infantil con características lingüísticas propia; para lo cual a continuación se refiere dicho lineamiento:

10. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación.

Lo anterior me permitió precisar la situación intercultural que se plantea en esta investigación, dado que existe el planteamiento en un documento normativo pero en la práctica se puede observar que no se realiza de esta manera.

Por lo que dada estas situaciones que se presentan, se menciona también la función de los agentes educativos y su formación profesional, y tal como lo precisa el siguiente lineamiento, la función del apoyo técnico pedagógico es de vital acompañamiento en situaciones en las que no se logra lo propuesto.

11. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará la formación de docentes, directivos y personal técnico como un proceso integrado, sistemático y permanente.
12. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo.
13. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la reorientación de las funciones de los equipos técnicos, de los jefes de zona y supervisores, de los asesores y de los directores de escuela.
14. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades,

organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y contenidos educativos como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos.

15. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa, de la comunidad indígena y de la comunidad en general como mecanismos de control social de la oferta educativa.
16. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de los procesos de evaluación continua y permanente que permita asegurar
17. La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de procesos y mecanismos que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades de planeación y administración de las instancias educativas estatales.

Precisa también el sustento en el marco filosófico nacional, considerando para ello que existe el derecho al individuo como parte de sus derechos individuales, lo que se observa en el siguiente lineamiento:

18. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa estará orientada por líneas de formación, entendidas como la traducción pedagógica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional.

Tal como se plantea actualmente en las competencias para la vida, en el Plan de Estudios 2011, también en los lineamientos se establecen claramente:

19. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, formar parte consciente y activa de una

sociedad, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo social, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo.

20. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades educativas considerando sus características necesidades e intereses particulares, así como a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.
21. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, para contribuir a satisfacer sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje, la acción educativa favorecerá el logro de las competencias básicas y la apropiación de contenidos escolares pertinentes a éstas.
22. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se considerará al contenido escolar como el elemento cultural que se selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa y se refiere tanto a conocimientos, hábitos, habilidades y destrezas, como actitudes y valores.

Para efectos de nuestra investigación conviene precisar que de acuerdo al siguiente lineamiento, enfatiza el reconocimiento de los elementos del contexto, considerando también la riqueza cultural que poseen los pueblos indígenas:

23. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad entre los saberes locales, regionales, nacionales y mundiales.
24. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá la adopción de enfoques didácticos globalizadores que favorezcan el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan acceder de manera efectiva a los logros educativos.

25. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que, desde enfoques didácticos globalizadores, se privilegie la apropiación de aprendizajes socialmente significativos que resulten útiles a la vida presente y que se constituyan en la base de futuros aprendizajes.

Pero es en el siguiente lineamiento, donde se enfatiza como se debe fortalecer, consolidar y preservar la lengua indígena que los alumnos poseen en un contexto indígena, para ello de manera compleja se especifica la función de maestro para lograrlo.

Y es precisamente en este lineamiento donde se enfatiza que la lengua es portadora de cultura, pero a la vez enfatiza nuevamente que la lengua materna debe ser privilegiada en el aprendizaje y la enseñanza, como a continuación se explicita:

26. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje impulsen el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español, para favorecer el desarrollo amplio y sólido de ambas lenguas.
27. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá el reconocimiento del valor pedagógico y didáctico que representa el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, como portadoras de los símbolos de las culturas indígena, nacional y mundial.
28. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la enseñanza en la lengua materna sea indígena o español para tener acceso, posteriormente, a una segunda lengua.

Lo anterior me permitió rescatar la problemática de la situación lingüística que poseen los maestros de Educación indígena, en el municipio de Mixtla de Altamirano, como se describe más adelante de este documento.

A continuación también se plantea el uso de los materiales educativos, considerando su edición en lengua indígena.

29. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que los materiales educativos sean seleccionados a partir de su congruencia con los propósitos y contenidos educativos, y su pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan.
30. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que los materiales educativos, tanto en lengua indígena como en español, sean utilizados con creatividad, tomando en cuenta su versatilidad y sin privilegiar unos sobre otros.
31. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la elaboración de materiales educativos por los alumnos y el maestro, como parte misma de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
32. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas se promoverá que los usos de los libros de texto para el trabajo en lengua indígena se elaboren en consonancia con los propósitos y contenidos educativos y la dinámica cultural comunitaria, procurando que su presentación se haga, preferentemente, solo en lengua indígena.

Lo anterior menciona que se haga solo en lengua materna, lo que conlleva a tener en el maestro un dominio de las competencias comunicativas, lo que implica saber leer, escribir y hablar en una lengua indígena.

Así mismo también un dominio de las competencias digitales, para poder favorecer en los alumnos el uso de las Tics como se menciona a continuación:

33. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como todo proceso educativo, los siguientes lineamientos plantean una evaluación formativa, tal como lo plantea actualmente el Plan de Estudios 2011:

34. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que la evaluación que se realice de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de los logros obtenidos por los alumnos, sea formativa, continua y permanente, que involucre a toda la comunidad educativa y que permita la toma de decisiones pedagógicas adecuadas.
35. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el desarrollo de procesos de evaluación interna de y en cada centro educativo, como parte del trabajo habitual y como uno de los elementos que contribuya a mejorar progresivamente el servicio que éstos ofrecen.
36. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará que la formación de los docentes, directivos y personal técnico sea reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, y que tienda a mejorar la práctica cotidiana.

Precisa también la función que como apoyo técnico se tiene, para dar acompañamiento y seguimiento; de manera que garantice el desarrollo de competencias profesionales, para un buen desempeño en el aula:

37. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las acciones para la formación de los docentes, directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español.
38. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el reconocimiento de los centros de trabajo y de los consejos técnicos, como los espacios privilegiados para la formación de docentes directivos y personal técnico.
39. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la articulación de las diferentes alternativas

de formación de los docentes, directivos y personal técnico, para que en conjunto respondan a las experiencias y necesidades que enfrentan éstos en su práctica cotidiana.

Aún que para nuestra investigación, no se retoma de alguna manera las necesidades educativas especiales, en los siguientes lineamientos si se reitera la Inclusión como parte de reconocer las características socioculturales de los alumnos:

40. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se favorecerá la integración de las niñas y niños indígenas que presenten necesidades educativas especiales, atendiendo a sus características particulares y a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.
41. Los albergues y centros de Integración social tenderán a fortalecerse y reorientarse para que las niñas y niños indígenas reciban apoyos educativos y asistenciales que posibiliten, de manera pertinente y equitativa, la consolidación de oportunidades de ingreso, permanencia y logro educativo.
42. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el desarrollo de proyectos y programas preventivos, remediales o compensatorios que contribuyan a mejorar el servicio que estos ofrecen.

A partir de los 42 *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de las Niñas y Niños indígenas*, se debe tener muy claro que la educación intercultural bilingüe no se limita a realizar actividades en ciertos espacios o momentos, va más allá, implica un conjunto de competencias docentes que deben estar presentes en toda acción de la práctica educativa.

Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de las Niñas y Niños Indígenas establecen el uso de la lengua materna de los niños y niñas como lengua de instrucción y como objeto de estudio

Lo anterior es considerado en el nivel de educación primaria con la asignatura de lengua indígena, la cual se establece en la evaluación formativa del alumno, como parte del mapa curricular de la Reforma Integral de Educación Básica.

Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural de las Niñas y Niños Indígenas desde 1999 consideran aspectos que actualmente se plantean en el Plan de Estudios 2011, en la Reforma Integral de Educación Básica.

1.3.3 Educación Indígena en la Reforma Integral de Educación Básica

México está conformado por un amplio mosaico cultural y lingüístico, tal diversidad, no se omite en el currículo nacional. Por ello, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la Secretaría de Educación Pública, en cumplimiento con lo dispuesto por el Artículo 6º transitorio del Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica y en concordancia con los planteamientos de la RIEB, considera como centro del proceso educativo al alumno, el logro de los aprendizajes esperados, los estándares curriculares y el desarrollo de competencias, que debe alcanzar al concluir la educación básica, así como la atención de la diversidad, a través de dos conceptos: marcos curriculares y parámetros curriculares.

La educación preescolar para niños indígenas ha recorrido también un largo camino de cambios en sus marcos teóricos, metodologías, propósitos originales y apoyos didácticos. En 1978 comenzó como proyecto piloto, luego se dio paso al Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena, cuya base teórica y metodológica fue la programación por objetivos.

De ahí en adelante se aprovecharon los espacios que la educación preescolar urbana abrió para las propuestas experimentales de educación preescolar indígena y se elaboraron y aplicaron en aula programas experimentales con el enfoque constructivista (Piaget, 1970, 1976, 1979) primero y el histórico social (Vygotsky, 1962), después.

Éstos han sido aportes teórico metodológicos importantes que dieron sustento a los diferentes “modelos de educación preescolar indígena” que actualmente dan sustentan a los diferentes programas como el de 1972, 2004 y 2011.

1.3.4 Marcos Curriculares

La diversidad y el multilingüismo obligan a crear Marcos curriculares y, con base a ellos se desarrollan los programas de estudio y se articulan con la diversidad social, cultural y lingüística, al tiempo que debe incluir contenidos propios del acervo cultural de los pueblos originarios.

Dichos Marcos dan muestra de la diversidad del país, al reconocer sus conocimientos ancestrales y actuales; por otra parte, debe propiciar el acceso a los conocimientos científicos e instrumentales provenientes del mundo en que nos movemos, al comparar y vincular las relaciones existentes entre los saberes locales como aprendizajes esperados y los aprendizajes esperados en los programas de estudio; relaciones que pueden ser acordes con los sistemas de conocimientos sociales y culturales, de afinidad (las capacidades que se requiere potenciar en ambos casos son afines), de asociación (conocimientos cercanos que puedan poseer rasgos distintos o similares), de carácter antagónico, (debido a las diferencias en las visiones de mundo), de complementariedad (conocimientos que se desarrollan en diferentes niveles y, por tanto sean complementarios unos con otros), de diferenciación (conocimientos que no se vinculan o no tienen cabida en otro sistema por cuestiones intrínsecas al desarrollo sociohistórico de las culturas y sociedades de la generación del conocimiento).

En este proceso se busca el apoyo de miembros reconocidos e idóneos de la comunidades como fuente y para reforzar los conocimientos, promover el respeto entre géneros e impulsar y fortalecer la gestión pedagógica diversificada, buscando trabajar con otros expertos académicos de las lenguas y culturas indígenas, docentes de Educación indígena básica y expertos en la didáctica de las diferentes lenguas y culturas indígenas, de las culturas migrantes, además de los que trabajan la didáctica de las asignaturas.

Los marcos curriculares atienden la diversidad como dispositivos e instrumentos políticos pedagógicos y didácticos que incluyen y vinculan los aprendizajes escolares que la sociedad mexicana del siglo XXI requiere, es a partir de esta diversidad que los pueblos y las comunidades indígenas y migrantes se sustentan para desarrollarse en los educativo desde sus representación del mundo y sus contextos materiales concretos.

Cada nivel de la Educación Básica e inicial indígena y para la población migrante tiene su marco curricular, consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la atención a este sector poblacional, con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio, sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos: por competencias, la instrumentación positiva de las relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización; sus aspectos filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto en las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado, y el logro de competencias.

En cada nivel se incorporan fascículos específicos que potencian algún aspecto que, por su prioridad, debe ser particularizado: por la edad, contexto o para la articulación. Los Marcos Curriculares conciben una escuela abierta a la comunidad, que requieren de ella para definir las prácticas sociales y culturales pertinentes y con base en los saberes ancestrales y actuales, y la cultura migrante en su caso, que se incluyan en la escuela consolidando una comunidad educativa que tienda redes de apoyo a la niñez para fortalecerla ante las situaciones de riesgo de exclusión; además, reconoce la importancia de la metodología y organización de y para las aulas multigrado teniendo como eje central un conjunto de factores: reconocer la diversidad cultural y lingüística de su población; la heterogeneidad por edad, que muchas veces se convierte en extraedad; los niveles de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de cada alumno y la

organización escolar que exige la combinación ocasional del trabajo por grados y ciclos.

Los Marcos Curriculares son nacionales dado que se destinan y distribuyen a nivel nacional, presentan las diversas visiones de la cultura indígena y la migrante, son especializados en la medida que permiten la incorporación de la cultura local y la enseñanza lingüística, pertinente para los trayectos formativos de los estudiantes en el bi o plurilingüismo y la bi-alfabetización.

Presentan una orientación pluricultural y plurilingüe que impulsa, en el desarrollo curricular, el uso de las lenguas en las prácticas sociales y culturales, y los conocimientos de las diversas culturas.

Los Marcos Curriculares son articuladores de los niveles educativos, la especialización también se produce por y para cada nivel educativo, y por la secuencia metodológica que se usa articuladamente en todos los niveles para incluir los conocimientos y manejar el bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización, ponderando, en la primera infancia, el bilingüismo simultáneo.

Los Marcos Curriculares son étnicos dado que recuperan la visión propia de los pueblos originarios en cuanto a la representación del mundo y sus conocimientos, y dejan ver cómo se vinculan con éstos las formas disciplinarias de agrupar los conocimientos, desde la visión escolar, basada en presupuestos científicos que han imperado hasta la actualidad.

Por tanto, abordan conocimientos científicos, matemáticos, lingüísticos, históricos, económicos, y geográficos; con valores y formas propias de aprender y enseñar, entre otros, que definen su identidad, además de formas propias de aprender y enseñar.

Son dinámicos ya que se renuevan permanentemente, irán incluyendo cada vez más conocimientos y su uso, en los pueblos y las comunidades, propiciará la autogestión educativa.

Los Marcos Curriculares detonan las acciones para incorporar los saberes de los pueblos, fortalecer las identidades sociales y culturales y revertir los procesos de deterioro cultural y lingüístico.

Los marcos trabajan lo común y lo específico en la diversidad étnica, cultural, social y lingüística nacional contextualizada y situada; por otra parte, actualizan constantemente las mejores y buenas prácticas educativas de los docentes, y promuevan el uso de cualquiera de las lenguas nacionales, incluido el español.

Además, concretan la flexibilidad del currículo nacional para incluir, más que eliminar, contenidos y competencias, visiones del mundo y metodologías de enseñanza.

Los Marcos curriculares de cada nivel se complementan con materiales de apoyo, bilingües, plurilingües y para la bi- alfabetización, destinados al docente y al alumno, y también los agentes educativos comunitarios; en estos marcos se trabajan metodologías para la inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios como contenidos educativos, por lo cual es relevante el trabajo por proyectos didácticos.

Al estar vinculados con los campos de formación del Plan y los programas de estudio, los Marcos curriculares se usarán en los tiempos destinados al desarrollo de dichos campos, en consonancia con el tiempo destinado a la asignatura Lengua Indígena.

Por lo anterior la enseñanza de la lengua indígena se rige por lo estipulado en el documento denominado Parámetros curriculares.

1.3.5 Parámetros Curriculares

Con referencia a la asignatura de Lengua Indígena, se inicia la construcción del Parámetros Curriculares inicia en el 2002, con la participación de maestros y maestras bilingües representantes de organización y academias de diversas lenguas indígenas, con la asesoría y apoyo de especialistas de diversas instituciones Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

(CINVESTAV)-Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), expertos en cultura y lenguas indígenas.

Finalmente es el 2008 cuando se publica este documento, en el cual plantea un Enfoque curricular propuesto para el campo de Lenguaje y Comunicación, que atiendan aspectos específicos de sus lenguas y culturas de los alumnos a quien va dirigida su práctica docente.

Persiste la aclaración que el documento de Parámetros Curriculares no es un programa de estudios, es un documento rector para la elaboración de los Programas de estudio de educación Primaria indígena.

Tal como lo menciona la fundamentación del documento denominado *Parámetros curriculares de Lengua Indígena*, el propósito general de la creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en convertir la lengua indígena en objeto de estudio, reflexión y análisis para promover el desarrollo del lenguaje y educar en lengua a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito en los diversos ámbitos de la vida social.

Los parámetros curriculares especifican los contenidos curriculares, propósitos, lineamientos lingüísticos, enfoque y orientaciones didácticas, esta propuesta está dirigida a niños hablantes de alguna lengua indígena.

Los Contenidos Curriculares (Prácticas Sociales del Lenguaje) en el Documento Parámetros Curriculares se establecieron considerando los aspectos comunes de los contenidos, artefactos culturales, formas de organización social para la producción, explicaciones del mundo desde la lógica de cada una de las culturas representadas en el documento.

Las prácticas sociales del lenguaje son los modos o maneras de interpretar y producir textos, cada práctica tiene un propósito comunicativo y tiene una historia ligada a una situación cultural particular.

Los parámetros curriculares organiza las prácticas sociales del lenguaje en cuatro ámbitos: vida familiar y comunitaria; la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; la vida comunitaria y la relación con otros pueblos; Estudio y la difusión del conocimiento, tal criterio remite a las distintas finalidades y contextos culturales que caracterizan la interacción con los otros.

Los parámetros curriculares para la Asignatura de Lengua indígena parten de la concepción de que el estudio de la lengua en la escuela debe propiciar la reflexión acerca de la lengua y los usos del lenguaje incluyendo el lenguaje de la vida escolar (SEP, 2006:9).

El diseño de las propuestas didácticas siempre estuvo respaldada por la participación de los docentes frente a grupo, en un proceso de intercambio contante respecto a la viabilidad de los proyectos que se iban diseñando, a este proceso se le conoció con los siguientes nombres: prepiloteo, piloteo focalizado, generalización del piloteo y Generalización de la asignatura Lengua indígena en el Primer Ciclo. A este largo proceso también se le ha llamado Puesta a Prueba de Concepto en Aula.

Fue precisamente en el Municipio de Mixtla de Altamirano en donde dos escuelas de educación primaria indígena, participaron en la puesta en marcha de este proyecto cuyo propósito era probar la pertinencia didáctica de las propuestas de enseñanza y aprendizaje: en su claridad y en su precisión. Valorando que las actividades sean posibles de realizarse, su complejidad, que tomen en cuenta la edad de los niños a quienes van dirigidos, el tiempo para el desarrollo de las actividades de cada uno de los proyectos, teniendo resultados favorables.

Retomaré el planteamiento del Perfil del docente que plantea los parámetros curriculares de lengua indígena el cual considera que en el contexto escolar el papel de los docentes resulta esencial, dado que la asignatura de lengua indígena requiere de maestros que conozcan y dominen las múltiples prácticas sociales asociadas al lenguaje oral (entiendan y hablen) y al lenguaje escrito (lean y escriban) en lengua indígena.

Este dominio de la lengua indígena resulta indispensable para que el maestro promueva el uso de la lengua indígena en tanto lengua de instrucción y como objeto de estudio; este perfil exige nuevos estilos de formación que contemplen el desarrollo de sus competencias en lengua indígena.

En este sentido el docente debe estar dispuesto a aprender en compañía de sus alumnos y asumir el reto y desafío de trabajar con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones y usos (SEP, 2006:15).

Por lo que el documento de Parámetros curriculares plantea:

- Impartir la lengua indígena como objeto de estudio y promover su uso, como lengua de instrucción, respetando los grados de bilingüismo de sus alumnos y su lengua materna.
- Comprometerse con la revitalización de las lenguas indígenas para su mantenimiento, desarrollo y fortalecimiento, lo cual exige la ampliación de las funciones de la comunidad, incorporando nuevos léxicos, usos y fines sociales del lenguaje.
- Generar un vínculo entre la escuela y la comunidad, a fin de preservar el sentido que las prácticas sociales tienen fueran de la escuela y promover la creación de una comunidad de lectores y escritores que trasciendan el espacio escolar.
- Evaluar el desarrollo de las actividades y el trabajo de los alumnos.

A pesar que es para el nivel de educación primaria resalta las características que debe poseer un maestro de Educación Indígena, las cuales son indispensables para lograr una calidad educativa.

1.3.6 La lengua indígena y los aprendizajes esperados en el Plan y programas 2011 de Educación Básica

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, hacer y saber ser, además le dan concreción al trabajo docente al ser constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez complejos.

Así entonces en la definición de un modelo de intervención pedagógica para atender la diversidad contextual, lingüística y cultural que se ha trazado, a mediano plazo, el desarrollo de marcos curriculares para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, dirigidos a los centros escolares de Educación Indígena y migrante que complementan, junto con los Parámetros curriculares el desarrollo pedagógico del Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

1.3.7 Plan de Estudios 2011 de Educación Básica

El *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

El *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados.

La aplicación del *Plan de Estudios 2011* requiere considerar los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular, y que se expresan en los principios pedagógicos.

En el Plan de Estudios 2011, dada la diversidad y multilingüismo de México, se crean los Marcos Curriculares para la Educación Indígena, en ellos se reconocen los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios y se comparan y vinculan con los actuales, a partir de los aprendizajes esperados; incluyendo la inserción de sus saberes y cosmovisión, en donde la lengua y la cultura originaria son objeto de aprendizaje. Así mismo, la Ley General de Educación, establece que los hablantes

de las lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.

Además señala que se deberá articular la oferta de servicios dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad y establecer un nuevo marco de responsabilidades para asegurar mejores niveles de cobertura y logro educativo en estos grupos, así como atender a los niños y jóvenes de las localidades y municipios con mayor rezago social, prioritariamente a los de menor índice de desarrollo humano, a la población indígena y a los hijos de jornaleros agrícolas inmigrantes y emigrantes.

Dentro del escenario actual de la educación pertinente social, cultural y lingüísticamente, la DGEI opera sus políticas públicas enfrentando retos para ofrecer una educación de calidad con equidad, en el marco de la diversidad, que asegure un modelo de acompañamiento para el subsistema en el tramo de educación básica.

Se construye una propuesta que excluya las prácticas discriminatorias en los grupos sociales, con alternativas curriculares, pedagógicas y didácticas que permitan el reconocimiento, la incorporación y el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, y que contribuyan al mejoramiento de los resultados académicos.

Lo anterior coadyuva a reducir las desigualdades entre grupos sociales y amplía las oportunidades educativas para que la niñez Indígena incremente su bienestar social.

Principios pedagógicos en el Plan de estudios 2011

Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

- 1.1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, lo que implica según el plan de estudios 2011, es reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos, comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés.

1.2. Planificar para potenciar el aprendizaje

La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras.

Lo anterior para efectos de nuestra investigación conlleva a identificar las características socioculturales y lingüísticas del alumno y poder plantear la organización del trabajo pedagógico en el aula y en la escuela.

1.3. Generar ambientes de aprendizaje

Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

En su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro.

Así pues haré énfasis en este principio, donde el Plan de Estudios 2011, plantea el reconocimiento de todos los elementos del contexto, presentes en la interacción del docente -alumno, docente -comunidad.

1.4. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje

El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

1.5. Poner énfasis en el desarrollo de competencias el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados

La Educación Básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, porque:

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto.

Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias.

Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

1.6. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

En la sociedad del siglo XXI los materiales educativos se han diversificado, como sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, una escuela en la actualidad debe favorecer que la comunidad educativa.

1.7. Evaluar para aprender

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen, como a continuación se remite:

1.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad

La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las

desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evita los distintos tipos de discriminación ante los que están expuestas niñas, niños y adolescentes.

En correspondencia con este principio, los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos.

Para atender a los alumnos que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.

Por otra parte, para atender a los alumnos con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros para evaluar a quienes muestren un desempeño significativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual y requieran de una promoción anticipada.

Para el logro de este principio es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes y madres, padres o tutores.

En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes

desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones.

De esta manera de acuerdo con los principios pedagógicos se plantea como el docente debe propiciar su Intervención docente quedando claro y conciso, las principales características planteadas, más adelante de este documento se describen también las competencias interculturales que como profesional debe poseer para lograr un desempeño óptimo.

1.3.8 Estándares curriculares de Desempeño Docente

Por eso se menciona que el primer acercamiento gubernamental, y lo precisa “algo difuso”, al tema de los estándares docentes, se dio en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, cuando se incorporó como una de las acciones: “Establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI” (SEP, 2007:24) (Fig.1).

| | Categorías | | | | |
|-------------------|--|---|---|--|--|
| | Planeación | Gestión del ambiente de la clase | Gestión curricular | Gestión didáctica | Evaluación |
| REFERENTES | <ol style="list-style-type: none"> Selección de contenidos Selección de propósito Diseño de estrategias didácticas Selección de mecanismos de evaluación | <ol style="list-style-type: none"> Relaciones interpersonales Manejo de Grupo | <ol style="list-style-type: none"> Conocimiento e la asignatura Relaciones entre asignaturas Conexión de las asignaturas | <ol style="list-style-type: none"> Presentación curricular Atención diferenciada Organización del grupo Relación de aprendizaje alumno -alumno Recursos didácticos Recursos espaciales Manejo del tiempo Indicaciones Explicaciones Preguntas Actividades dirigidas Actividades no dirigidas | <ol style="list-style-type: none"> Autoevaluación Evaluación entre alumnos Valoración del docente a los alumnos Retroalimentación de saberes |

Fig. 1. Categorías de buenas prácticas en los estándares de Desempeño escolar

Según Rendón y Mendoza (2011), la elaboración de estándares para docentes, deberían permitir que los maestros del Sistema Educativo Mexicano tuvieran un referente para autoevaluarse, y como la formulación debe estar articulada con el restos del sistema educativo y con una única concepción de calidad educativa,

cuatro organizaciones aliadas decidieron trabajar en una propuesta integral que articula tres tipos de estándares, aquellos relacionados con el desempeño docente, a los relativos a la gestión escolar y los referentes al contenido y desempeño curricular.

Este análisis llevó a la identificación de cinco grandes categorías de buenas prácticas en el aula -planeación, gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación.

A pesar de esto, la SEP no ha publicado oficialmente el instrumento para que su uso se generalice a todo el sistema de educación básica en México, de hecho, aunque la última versión (de mayo de 2010) del documento Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México incluye en su portada la leyenda “NO CITAR”, el mismo se puede encontrar en diversos sitios de Internet; es más, es utilizada por la propia Fundación ExEB¹ en los proyectos educativos que apoya y que a partir de este ciclo escolar (2011-2012) dichos estándares han sido incorporados en un instrumento de evaluación utilizado por el propio Programa de Escuelas de Calidad, no hay razón alguna para que esta propuesta no se oficialice o, por lo menos, se debata abiertamente

Diez competencias para enseñar

Perrenoud (1999) afirma que, en la definición de los estándares docentes, detrás de ellos se encuentra tanto una ideología como una pedagogía activa, las cuales sustentan las prácticas deseables que se debería perseguir y consolidar.

Así, la propuesta es una “[...] construcción teórica conectada a la problemática del cambio”; esta es la razón por la que dicha propuesta no contempla las competencias más comunes (construcción de secuencias didácticas, evaluación, gestión de la clase). Así, la propuesta contempla 10 familias o competencias de referencia y 44 competencias específicas (véase Fig. 2).

¹Véase <http://www.exeb.org.mx/site/> Se trata de una fundación dedicada a conjuntar esfuerzos entre empresario y sociedad civil para alcanzar la excelencia en la educación básica.

| Diez nuevas competencias docentes (Perrenoud, 1999) | |
|---|---|
| Organizar y animar situaciones de aprendizaje | Participar en la gestión de la escuela |
| <p>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <p>Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.</p> <p>Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.</p> <p>Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</p> <p>Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento</p> | <p>Elaborar, negociar un proyecto institucional.</p> <p>Administrar los recursos de la escuela.</p> <p>Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</p> <p>Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos-</p> |
| Gestionar la progresión de los aprendizajes | Informar e implicar a los padres |
| <p>Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</p> <p>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</p> <p>Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</p> <p>Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</p> <p>Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</p> | <p>Favorecer reuniones informativas y de debate.</p> <p>Dirigir las reuniones.</p> <p>Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.</p> |
| Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación | Utilizar las nuevas tecnologías |
| <p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</p> <p>Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.</p> <p>Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</p> <p>Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</p> | <p>Utilizar los programas de edición de documentos.</p> <p>Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</p> <p>Comunicar a distancia a través de la telemática.</p> <p>Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</p> |
| Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo | Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión |
| <p>Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</p> <p>Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.</p> <p>Ofrecer actividades de formación opcionales, "a la carta".</p> <p>Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</p> | <p>Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.</p> <p>Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</p> <p>Participar en la creación de reglas de vida común referentes</p> <p>A la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.</p> <p>Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</p> <p>Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</p> |
| Trabajar en equipo | Organizar la propia formación continua |
| <p>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</p> <p>Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</p> <p>Formar y renovar un equipo pedagógico.</p> <p>Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</p> <p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</p> | <p>Saber explicitar sus prácticas</p> <p>Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.</p> <p>Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).</p> <p>Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</p> <p>Aceptar y participar en la formación de los compañeros.</p> |

Fig. 2. Diez competencias docentes según Perrenoud (1999).

Cabe mencionar que de acuerdo a nuestra problemática, de manera compleja requiere que los docentes para el medio indígena, luchan contra los prejuicios, la discriminación étnica y social, que prevalecen en su contexto laboral.

Durante el desarrollo del Sistema Educativo Nacional se han creado diversos programas e instrumentos que definen implícitamente las competencias docentes que se consideran relevantes en diferentes momentos de la carrera docente.

Estos mecanismos se convierten en estándares de facto para la evaluación del desempeño docente, los cuales, al no ser pensados como partes de un sistema coherente de referentes, incrementan la complejidad institucional de la carrera docente.

En este punto es importante señalar que el grupo de trabajo de la OCDE conoció y analizó la propuesta de la SEP sobre estándares docentes. En dicho análisis afirman que “estos estándares necesitan incluir el conocimiento y las habilidades esperados por parte de los docentes, sus responsabilidades y compromisos profesionales, para poder ser útiles en los diferentes propósitos de orientar la práctica docente, la formación o la evaluación externa” (OCDE, 2010a:75-76).

A partir de lo anterior cabe mencionar que la relación que se sustenta en la enseñanza y el aprendizaje; se plantea en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, los estándares curriculares que permite al docente evaluar el desempeño propia a través de los aprendizajes de los alumnos.

Establecidos de manera general para la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, quedando con una complejidad para cada nivel, especificando un estándar curricular de para cada nivel educativo.

Estándares curriculares en plan de estudios 2011

Los estándares curriculares corresponden a ciertos rasgos o características clave en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y son un referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúan a los alumnos. Se organiza en cuatro períodos de tres grados cada uno como a continuación se exponen (Fig. 3):

| ESTANDARES CURRICULARES | | |
|-------------------------|----------------------------|--------------------|
| Período escolar | Grado escolar | Edad aproximada |
| Primero | Tercer grado de preescolar | Entre 5 y 6 años |
| Segundo | Tercer grado de primaria | Entre 8 y 9 años |
| Tercero | Sexto grado de primaria | Entre 11 y 12 años |
| Cuarto | Tercer grado de secundaria | Entre 14 y 15 años |

Fig. 3. Estándares curriculares (Plan de Estudios 2011).

1.3.9 Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena

De este modo se impulsa que las entidades ofrezcan a la población indígena la educación que merecen, respetando los derechos de la niñez, la DGEI contribuye a tal fin, como institución normativa, con el Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y población migrante, que orienta y apoya la labor docente, instando a incorporar en sus propuestas pedagógicas los propósitos, principios y contenidos que con la comunidad se definan, de acuerdo con las características sociales, culturales y lingüísticas de cada comunidad, sustentando sus acciones en el reconocimiento nacional e internacional hacia los pueblos indígenas, y garantizar su derecho a recibir una educación pertinente que incluya su cultura y su lengua.

De acuerdo con el imperativo de superar la segregación étnica y social, se pretende articular el enfoque multicultural, así como el de derechos humanos y el de equidad de género, con los aprendizajes esperados que conforman el perfil del preescolar. De esta manera, las aportaciones de los pueblos y comunidades Indígenas, de otros sectores poblacionales comprometidos e instituciones que han trabajado para proteger el derecho a la educación, se traducen al inicio de la segunda década del siglo XXI en una oportunidad de concretar el reconocimiento a la multiculturalidad y pluralidad lingüística que caracterizan a México como nación.

Los elementos del Marco Curricular de la Educación Preescolar indígena y de la población migrante fueron aportaciones hechas al Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Ello seguirá contribuyendo a promover el reconocimiento de la diversidad que existe en nuestro país y a hacer efectivo el derecho a ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

Estos marcos curriculares enfatizan la integración de las propuestas del Plan y Programa nacionales con las que responden a la protección y ejercicio de los derechos de las comunidades indígenas y migrantes; éstas y su inclusión se determinan con la participación de la propia comunidad educativa, conformada, entre otros, por familias, directivos, docentes y líderes comunitarios.

De esta manera, se coadyuva a orientar el diseño e implementación de estrategias específicas para el desarrollo integral de la niñez indígena y en contexto y situación migrante, considerando su pertenencia a un grupo social, cultural y étnico determinado, así como su condición lingüística.

Este material de Marcos curriculares de Educación Preescolar Indígena, se entregó en fotocopias por parte de la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Veracruz, al personal técnico (en mi caso, como ATP) en las Jornadas de Asesoría del mes de noviembre del 2012.

Pero al personal docente de la zona 699 de Educación Preescolar Indígena, no se ha distribuido, este material desconociendo las causas; en si la capacitación no ha sido suficiente en el aspecto técnico pedagógico, por parte del equipo técnico estatal de Veracruz, lo que contribuye a que de alguna manera exista el desconocimiento de este material por parte del personal docente, a la fecha de esta investigación.

1.4 Contexto comunitario

Nuestra investigación se ubica en el centro del Estado de Veracruz, en la Región de las Grandes Montañas, en la Sierra de Zongolica, lo cual comprende 21 municipios: Amatlán, Atlahuilco, Acultzingo, Astacinga, Ixhuatlancillo, Ixtaczoquitlán, Los Reyes, Magdalena, Maltrata, Mixtla de Altamirano, Omealca,

Rafael Delgado Tlaquilpa, Tequila, Texhuacán, Tehuipango, Soledad Atzompa, Xoxocotla, Tenejapan, Ixtaczoquitlán y Zongolica.

De estos 21 municipios mencionados que conforman la Sierra, se concentra la mayor densidad de población nahuahablante en los municipios de Astacinga, Atlahuilco, Los Reyes, Magdalena, Mixtla de Altamirano, Tenejapan, Tehuipango, Tequila, Texhuacán, Tlaquilpa, Tlilapan, Xoxocotla y Zongolica; en esta región la concentración relativa y homogeneidad de nahuahablantes es mayor a la del resto de las regiones interétnicas de la entidad.

De acuerdo a las características orográficas, la región presenta altitudes que van desde los 300 metros hasta alcanzar altitudes de 2448 metros sobre el nivel del mar y son precisamente los municipios que se encuentran a mayor altitud, en donde se concentra el mayor número de población náhuatl.

La variación de la altitud determina los contrastes que presentan el clima y la precipitación fluvial, distinguiéndose dos grupos climáticos, el frío subhúmedo con precipitación pluvial; la sierra de Zongolica superficialmente ocupa una extensión 2,145.2 km².

La Sierra de Zongolica, localizada al sureste del Pico de Orizaba, se localiza en la cordillera de la Sierra Madre Oriental, entre los paralelos 18° 30` y 19` de latitud, norte entre los meridianos 96° 30`y 97`30`de longitud oeste, al sureste de la ciudad de Orizaba, Veracruz.

La Sierra de Zongolica es parte de una unidad que comparte características ecológicas y similares, comprendida entre el Valle semidesértico de Tehuacán y la cañada que inicia en Teotitlán prolongándose hacia el estado de Oaxaca (Aguirre, 1986).

La división política entre Veracruz y Puebla coincide con el límite entre la Sierra de Zongolica y la Sierra negra de en donde se ubica la mayoría de municipios nahuas de la región.

Las lenguas Indígenas de Veracruz (Fig. 4) como las otras diseminadas en la República Mexicana, pertenecen a diferentes familias lingüísticas, cada una de

ellas con grandes tradiciones y desarrollo histórico-cultural, ubicadas en diferentes regiones del área de Mesoamérica.

La región que nos ocupa es altamente muy significativo el número de hablantes de náhuatl especialmente la zona fría en donde la población la tiene como primera lengua, lo cual es importante en el marco de una problemática educativa, que también se está planteando en esta investigación.

| REGIÓN | LENGUAS | PRINCIPALES MUNICIPIOS |
|------------------------------|---------------------|---|
| Huasteca o Uaxtekapán | Náhuatl | Chicontepec, Benito Juárez, Ixhuatlán de Madero, Chontla, Huayacocotla, Platón Sánchez, Tantoyuca (solo en la localidad de Acececa). |
| | Tenek | Tantoyuca, Tempoal, Naranjos, Amatlán, Tantima, Tantococo. |
| | Otomí | Texcatepec, Zacualpan. |
| | Tepehua | Tlachichilco, Ixhuatlán de Madero (solo en la localidad de Pisaflores). |
| Totonacapan | Totonoca o Tutunakú | Papantla, Coahuatlan, Coxquihui, Espinal, Filomeno Mata, Zozocolco de Hidalgo, Chumatlán, Mecatlán, Coyutla, Cazones de Herrera (en menor proporción). |
| | Náhuatl | Zongolica, Los Reyes, San Juan Texhuacán, Magdalena, Tlaquilpa, Astacinga, Mixtla de Altamirano, Tehuipango, Atlahuilco, Tequila, Soledad Atzompa, Xoxocotla, Tenejapa e Ixtazoquitlán. |
| Centro | Náhuatl | Tatahuicapan, Pajapan, Oteapan, Jaltipan, Oluela, Cosoleacaque. |
| | Popoluca | Soteapan, Sayula de Alemán. |
| | Zapoteco | Hueyapan de Ocampo, Acayucan, Playa Vicente. |
| | Zoque | Las Choapas. |
| | Chianateco | Uxpanapa, Isla, Cosomaloapan, Tierra Blanca, Juan Rodríguez Clara. |
| | Mazateco | Chacaltianguis, Otatitlán. |
| | Mixe | Playa Vicente (El Nigromante). |
| | Mixteco | Playa Vicente (Abasolo del Valle). |

Fig. 4. Lenguas Indígenas de Veracruz. Fuente: http://portal.veracruz.gob.mx/portal/page?_pageid=1687,4371230&_dad=portal&_schema=PORTAL

Tal como le refiere Teresa Rodríguez (2000) en el náhuatl existe un concepto que autonombra a los nahuahablantes como “masewalli” (que en el español ha dado lugar al préstamo “macehual”).

Ser macehual implica tener al náhuatl como lengua materna y algunas connotaciones adicionales, como por ejemplo ser campesino o pobre, pero aclara que esto no es lo adecuado dado que “masewalli” no puede traducirse simplemente como “indígena”.

Rodríguez reitera, dado que en estas zonas del Valle de Orizaba y la Sierra de Zongolica, cualquiera que no hable el náhuatl y tiene el español como lengua materna (a menos que provenga de otro lugar), el pínotl o koyotl es hispanohablante nativo.

Hay personas que a pesar de tener el náhuatl como idioma materno, no tienen el status de macehuales en la región de Tehuacán – Zongolica, son nahuahablantes que migran de sus comunidades y alcanzan posiciones de prestigio a través de sus estudios universitarios, el comercio, la política, etc.

La cultura nahua de Zongolica se ha adaptado a los distintos contextos socioeconómicos que han marcado el proceso histórico de la sociedad nacional, no obstante "... laten las venas de la sierra, sangre que corre desde la época prehispánica y que estalla en flores de cultura todavía sensibles a las concepciones duales y verticales del indígena nahua. Simbólicamente se podría decir que la sierra de Zongolica constituye la sucesión de estirpe, una pirámide de raza indígena, el nuevo peldaño que sustentará el serrano futuro. Atrás viene la tradición vigilante que empuja y guía.

Manuel Orea Méndez escritor nahua de Zongolica menciona que en cada costumbre se siente el latir como si detrás de una máscara palpitara un rostro cambiante y vivo, lo anterior se observa con las tradiciones y costumbres que aún se realizan día con día.

En la sierra de Zongolica la celebración de culto a los santos como en otras regiones indígenas de tradición mesoamericana es considerada como una de las expresiones de socioculturales, por lo que a lo largo del año son venerados un determinado de santos por lo que a lo largo del ciclo anual implica días festivos religiosos.

Se dice que la relevancia de las mayordomías fue registrada por Georgette Soustelle (1958:188). En la década de los cincuenta, cuando realizó una etnografía de Tequila, en ella señaló que las mayordomías constituyen la institución más importante en la vida de los nahuas

La situación lingüística que se plantea en esta investigación se delimita específicamente en el municipio de Mixtla de Altamirano, el cual se ubica geográficamente entre los paralelos 18° 33' y 18° 39' de latitud; los meridianos 96° 56' y 97° 02' de longitud al oeste; altitud entre 400 y 2,400 msnm (Fig. 5).

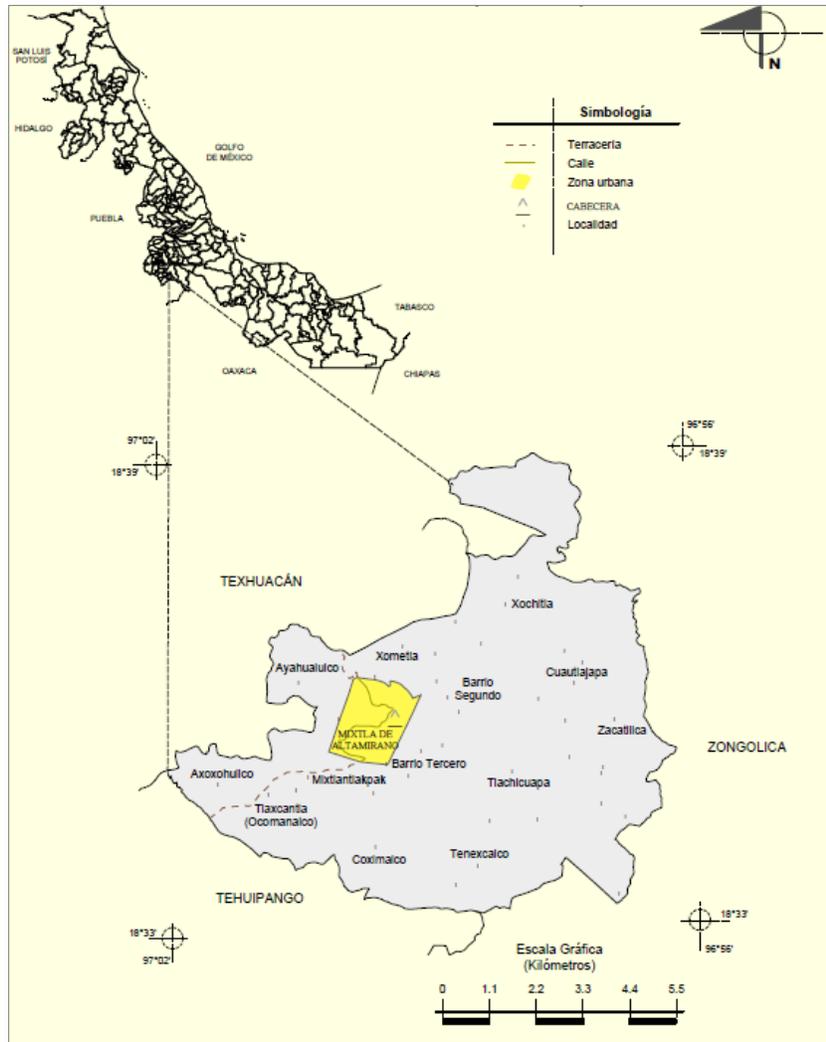


Fig. 5. Mapa del municipio de Mixtla de Altamirano. Fuente: INEGI. Marco Geoestadístico Municipal 2005, versión 3.1. INEGI Información Topográfica Digital Escala 1:250 000 serie III.

Colinda al norte con los municipios de Texhuacán y Zongolica; al este con el municipio de Zongolica; al sur con los municipios de Zongolica y Tehuipango; al oeste con los municipios de Tehuipango y Texhuacán.

La población del municipio de Mixtla de Altamirano es indígena y su lengua materna es el náhuatl, reconsiderándola toponimia, del náhuatl literal Mixtli, nube; tlan, (abundancial); significa “Lugar de nubes abundantes”, otros dicen que su significado más profundo es el de Mixkoatl, dios de pueblos cazadores recolectores, más conocido por chichimecas, indios bárbaros, o sea bravos y salvajes.

El municipio de Mixtla de Altamirano está integrado las siguientes comunidades (Fig. 6):

| Mixtla de Altamirano Localidades | | |
|---|-----------------------------|------------------------|
| Ahuacatla | Barrio tercero | Matlatecoya |
| Ayahualulco | Barrio cuarto | Mixtlantlactpac |
| Axoxohuilco | Capultitla | Teapa Ocotempa |
| Ocotempa(Barrío primero) | Coximalco | Tecolotla |
| Barrio segundo | El Terrero | Tetziquila |
| Tlaxcantla(Ocomanalco), | Tecolotla | Zacaloma |
| Tlazololapan | Xala | Zacatilica |
| Tenexcalco | Xochitla | Acalapa |
| Apatlahuaya | Atlahuitzia | Atzala |
| Coyoltitla | Cruztitla | Cuatleixco |
| Mangotitla | Mixtla de Altamirano | Pitzahualco |
| Tenayuca | Tepecuitlapa | Tepeolulco |
| Tlachicuapa | Tlacuatzinga | Xometla |

Fig. 6. Localidades del Municipio de Mixtla de Altamirano.

Su clima es semicálido húmedo con lluvias todo el año (82%) y templado húmedo con abundantes lluvias en verano (18%), su cabecera municipal el Mixtla de Altamirano con 43 localidades rurales.

En la parte noroeste del municipio de Mixtla de Altamirano la vegetación llega ser exuberante, principalmente en las cañadas donde recorren los arroyos y brotan los manantiales, característica del bosque semitropical, donde proliferan los cultivos comerciales.

Tal como lo menciona Aguirre Beltrán (1986:61), el nombre de San Andrés Mixtla puede develar la cosmovisión y el sentido de los nahuas, así como su asociación con la adjudicación de determinados santos patrones, como en este caso San Andrés Apóstol, como parte de la evangelización de los franciscanos hacia los primeros años de la colonia.

Ubicado en una meseta, el pueblo de San Andrés Mixtla, formaba parte de la Confederación de Zongolica, en el siglo XVI, por Decreto de 5 de noviembre de 1932 el municipio de San Andrés Mixtla se denomina Mixtla de Altamirano en honor de Ignacio Manuel Altamirano.

Orea (1990), menciona que los nombres de los parajes de los barrios en este municipio, en muchos casos resultan de sus condiciones ambientales y topográficas predominantes y describe por ejemplo a Barrio Cuarto el cual se le conoce como Duraznotla, por la existencia de estos árboles frutales.

Sigue describiendo que en dirección Este, más disperso se asienta el Barrio primero, sobre las faldas del cerro Moyotepec, donde se observa unas pocas encineras y ocoterías; posiblemente en el pasado la existencia de esta variedad de pináceas haya dado lugar a la denominación de Ocotempa, nombre con el cual también se le conoce.

En febrero de 1985, se abrió el tránsito al camino y ese mismo año el servicio eléctrico estuvo funcionando; actualmente el municipio de Mixtla de Altamirano está comunicado por caminos de terracería transitables siempre y cuando la comunidad realice las faenas, pero cabe mencionar que este tránsito se dificulta cuando las inclemencias del tiempo son desfavorables y la mayoría de la población cuenta con el servicio eléctrico.

Se desarrolló un sistema de transporte, que aunque irregular funcionó para el traslado de carga de pasajeros de Zongolica a Mixtla, y se precisa que los primeros vehículos los adquirieron los comerciantes y una del ayuntamiento lo cual suplantaron a las mulas, que también eran propiedad de los comerciantes.

Aunque en su momento hubo resistencia para adquirir los aparatos eléctricos por el alto consumo de energía y lo que esto implicaba en su costo, actualmente destacan los que tienen un poco de solidez económica por su trabajo, poseen algunos aparatos eléctricos.

Es notorio el predominio de ciertos apellidos en cada municipio de la Sierra, en Mixtla de Altamirano sobresalen los Xochiquisqui, los Xalamihua (de xalli, arena, y atl, agua) y los Tlaxcaltecatl, aunque también están los Amayo, mestizos posiblemente provenientes del estado de Puebla y una familia Romero, tal como lo precisa Orea (1990); y aunado a ello es notorio el predominio de ciertos apellidos en cada municipio de la sierra, lo cual sugiere una posible tendencia hacia la endogamia municipal (Rodríguez, 2008).

Una característica de las mujeres nahuas y en Mixtla de Altamira es observable, que una vez comprometidas en matrimonio, las jóvenes deben permanecer en el espacio doméstico, evitando en lo posible cualquier tipo de incursión fuera de éste. Es usual que las mujeres casadas en edad reproductiva tampoco puedan ausentarse de su hogar si el marido se encuentra ausente; permanecen dedicadas a las labores domésticas y a la crianza de animales de traspatio, mientras sus cónyuges emigran temporalmente a las plantaciones de las zonas cálidas o a las ciudades (Rodríguez 2008).

Lo anterior se desprende de acuerdo a lo que Jordá (2002:110) menciona que las normas de comportamiento establecen que cada género por separado se ocupe de las funciones que le corresponden en beneficio de la familia, y así sucede con los habitantes del municipio de Mixtla.

Tal como lo menciona Rodríguez (2010:40), los niños nahuas desde la infancia comparten techo y fogón en el seno de una familia extendida, generalmente en el espacio patrilocal, ello favorece la continuidad en la transmisión de conocimientos y actitudes propias del grupo social y en Mixtla no es la excepción las familias están reunidas alrededor del bracero donde cocinan con leña.

Es decir, los niños educados en el seno de familias extendidas mostraron una mayor competencia del náhuatl, ya sea como bilingües completos o como bilingües nahua-dominantes, y así sucede en Mixtla de Altamirano los alumnos muestran su dominio de su lengua materna el náhuatl.

La familia se organiza para realizar tareas por género y edad, ya que las mujeres aprenden desde pequeñas lo que de adultas desempeñarán en el hogar, pero a los hombres les toca el trabajo de campo como cultivar para el consumo familiar, de diversos cultivos como el quelite, chayote, calabaza, frijol, maíz y café, cortar y transportar la leña en burro y cuidar de los animales.

Cabe señalar que hay una realidad existente en este contexto, Mixtla de Altamirano es una zona de alta marginación, en donde existen comunidades rurales en situación de pobreza extrema, quiere decir que son poblaciones con

menos de 2500 habitantes y donde la mayoría de personas son indígenas es decir hablan una lengua indígena, el náhuatl.

A partir de los datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) y de Instituto Nacional de Geografía y Estadística del 2010, existe un analfabetismo de 85%, solo hay en algunas comunidades hay energía eléctrica, carecen del servicio de agua, no hay servicio sanitario, drenaje, hay problemas de alcoholismo y de violencia familiar.

La mayor parte de los hogares son de madera y techo de lámina y piso de tierra, no tienen acceso a agua potable en su comunidad, menos dentro de su vivienda, lo que conlleva a que por ejemplo existan comunidades en las que tienen que acarrear el agua con galones para el consumo.

En el municipio existen modelos de asistencia social por parte del gobierno federal como lo es Oportunidades, denominado así en el sexenio anterior, actualmente Cruzada contra el Hambre en el actual sexenio, en donde las familias subsisten con menos de \$750 al mes.

Pero aunque es muy notorio la pobreza extrema en el municipio y aún más en las localidades enfocadas en nuestra investigación como son las localidades de Coximalco, Tenexcalco, Zacaloma, Tecolotla y Axoxohuilco, aunado a esto también por la lejanía de la cabecera municipal.

Pero para los habitantes de estas comunidades retomaré lo siguiente: para que exista un sujeto, en el ámbito de lo social tiene que ir construyendo el individuo y de acuerdo a lo que vaya internalizando va ir construyendo su subjetividad de acuerdo a la mirada de los otros que lo rodean.

Todos los seres humanos vamos estructurando nuestro pensamiento según las relaciones, experiencias y argumentaciones que tengamos en la interacción con la sociedad.

Retomando a Piera Aulagnier (2009) ella menciona que el sujeto se va constituyendo a partir de la realidad, por lo tanto quiere decir que aquello que lo rodea y es evidente para el sujeto va a ser parte importante para que engendre la

suya, o sea que todo lo que oiga, sienta y vea va ser de gran importancia para ir estructurando su realidad y de igual manera su biografía (historia) pero también será importante que ésta sea construida por la mirada de los otros que lo rodean.

Es decir, la comunidad va moldeando a la gente, pasando de generación en generación la cosmovisión, las tradiciones, las costumbres y por ejemplo, en el pasado proceso electoral, el candidato del partido oficial pertenecía a la Iglesia de la Luz del Mundo votaron por una persona que era católica aunque era mujer mostraba como se debía seguir los patrones culturales como son las fiestas religiosas.

Lo anterior permitió así tener por primera vez a una presidenta, que comentan los habitantes de Mixtla que aunque no fue mayordoma, se mostró con un sentido de pertenencia a su municipio, identificada con los habitantes y sus costumbres y tradiciones.

Por lo anterior cabe destacar que el ámbito social de las comunidades de Mixtla de Altamirano persisten tradiciones que realizan sus habitantes, que son muestra de una riqueza cultural como son las que se llevan a cabo aun en estos tiempos contemporáneos como a continuación se describen.

Las mayordomías de Mixtla de Altamirano

Las mayordomías son un conjunto de secuencias ceremoniales desarrolladas en los hogares de los mayordomos o anfitriones de las fiestas, dedicada a las imágenes de los santos que se encuentran en el exterior de los templos y capillas (Rodríguez, 2003:182)

En Mixtla de Altamirano persisten expresiones culturales como las mayordomías, las cuales están conjugadas con el culto religioso, para lo cual representa un status social, Godelier (1989:25) menciona que tienen un peso relevante en la vida social de los nahuas, especialmente en referencia a las relaciones materiales-ideales de los hombres entre sí y con las divinidades.

Orea en su investigación de 1990 comenta que entre 1984 y 1985 se celebraron en San Andrés Mixtla 45 mayordomías, en el que participan los representantes de

la iglesia y los mayordomos salientes, menciona también que aunque la estructura se mantiene empíricamente se observa un proceso de separación de los cargos religiosos del gobierno civil.

Describe que los cargos del grupo de los mayores al servicio de la iglesia han desaparecido como parte integrada del sistema quedando solo los del ayuntamiento; el cargo fiscal teniente no se desempeña y la iglesia es administrada por una persona del Teopantahpiske o representante de la iglesia.

El presidente del ayuntamiento, con un poder cada vez más personalizado nombra comisiones entre los topiles para ayudar en las necesidades que se presentan en las fiestas de carácter religioso.

Pero a lo anterior es importante mencionar lo que Orea describe el macehual dedicado a sembrar su parcela y vender su fuerza de trabajo para poder subsistir y para mantener su participación ceremonial, no posee los recursos abundantes para los cargos más importantes de la mayordomía.

Y como existe un 97% de población en situación de pobreza (CONEVAL 2010) y con un grado de marginación muy alta, su economía se basa en la agricultura, el analfabetismo es muy latente, la economía es baja, de esta manera el indígena queda marginado del poder civil pues los cargos religiosos más prestigiados, los cuales han sido patrimonio de los comerciantes.

Tal como lo menciona Orea (1990), los comerciantes lejos de descapitalizarse con los gastos de los cargos se benefician de las mayordomías, pues a través de ellas legitiman la detentación del gobierno municipal.

Entonces ahora bien para los macehuales la participación en el sistema de cargos estrecha sus lazos de cohesión social y garantiza su pertenencia a la comunidad mientras para los que poseen la solidez económica de ser mayordomos, es un indicador de status social en la comunidad.

La jerarquía de las relaciones sociales, las relativas al sistema de cargos religiosos o mayordomías continúan teniendo un peso relevante en la vida social de los

nahuas, especialmente en referencia a las relaciones materiales-ideal es de los hombres entre sí y con las divinidades (Godelier, 1989, 25).

Aunando a lo anterior también aún se conserva lo denominado faena o tequio, que se considera dentro de la comunidad y la escuela como el mantenimiento que se le brinda por medio del trabajo en colectivo, tal como le refiere Rodríguez (2008), el tequio o faena, es una forma de organización que coordinaba los esfuerzos individuales de los hombres en edad adulta para colaborar en trabajos de beneficio colectivo.

La mayordomía es la principal ocasión para ejecutar los sones, que según el grupo Sempoalxochitl, tradicionalmente llevan el siguiente orden:

1. Tlasontzintli (lo estimado, querido o amado).
2. Xochikoskall (collar de flores).
3. Xochipanayalli (flor desmoronada).
4. Xochimanalli (ofrenda de flor puesta).
5. Popochkaxtli (sahumerio).
6. Kopaltzintli (copalito o incienso).
7. Machikitzin (ofrenda en canasta para el padre).
8. Panadero.
9. Witzikitzin (chaparrito).
10. TlahkoTikonis, tlahkonikonis (te tomarás una mitad y la otra yo).
11. Kahwenxochitl (flor de café).
12. Takotzintlahtlalchitzih (señorita chaparrita).

Para ilustrar una parte de este repertorio, se incluyen los sones: Xochikoskatl, Xochipayanalli, Xochimanalli, Popochkaxitl, Xochipitzahuak, Ixtlawaktahko, Mistontzintzitiwine y Xochikimichi Motlatla.

La serie de los sones del Xochiskoskatl son pakilistli (gustito o alegría), tlasontzintli (lo estimado, querido o amado), melahkantiowih (caminemos derecho) y

elwikakxochtl (flor del cielo). Para el ritual Popochkaxitl, corresponden los sones santiumpreh (eres solo hombre), tlanesnawak (junto al amanecer), yotiwalehkkeh (ya llegamos), tlachihchiwalone (se está adornando).

En el último ritual de Teotlawile, se presentan motechialiskeh (para la espera de visitantes distinguidos), tlasohkamachone (acción de agradecimiento) y les continúan dos sones más que no tienen nombre.

También están los sones Xochipakilstli que se ejecuta al inicio de la ceremonia; Xochitlalilistztl que es tocado para adornar el altar Motenochilitive para traer la imagen (CDI, 2013).

El carnaval de Mixtla de Altamirano

Los nahuas de Veracruz se localizan en las regiones del Norte, Centro y Sur de la entidad, la ritualidad que se da entre los nahuas, como entre otros muchos pueblos indígenas, toca varios momentos de su vida. Las fiestas tanto del calendario católico como las consideradas paganas, no se libran de este sentido ritual. En el caso de la celebración del Carnaval, además del sentido chusco y de transgresión de las normas, existen partes solemnes, que se dan dentro de este contexto, tal es el caso de esta danza para carnaval, la cual está en un compás de 2/4, donde una flauta de carrizo hacen la melodía, y el tambor las acompaña con un ostinato rítmico.

El carnaval es una de las fiestas más importantes del pueblo, junto con la Semana Santa y el día de la Santa Cruz. En la actualidad, Mixtla es el único poblado de la sierra de Zongolica en que todavía se celebra el carnaval.

Tal como lo menciona Claudia Morales (2012) la ceremonia del carnaval de San Andrés Mixtla es una ceremonia en la que la figura principal son dos patos que recrean el drama histórico de la Pasión por Cristo, y son también parte de un entramado simbólico en el que se revelan los ejes de la cosmovisión nahua (véase Fig. 7).

El carnaval, como un ritual de fertilidad, ejemplifica esta visión en la que los pobladores se acercan a la naturaleza en una forma de reciprocidad ecológica, que aplican a acontecimientos que van desde problemas o dolencias cotidianas hasta la construcción de puentes y caminos.



Fig. 7 Carnaval de Mixtla de Altamirano (Morales 2012).

Morales describe ampliamente el carnaval en Mixtla de Altamirano: Los días de carnaval involucran a diferentes actores que, de acuerdo con sus actividades y con los espacios en que las realizan podríamos incluir en cuatro grupos:

- 1) El grupo de los “vaqueros y los toros”, compuesto por el vaquero primero, líder del grupo, el vaquero segundo y el tercero, todos ellos hombres de más de 35 años, y cuatro jóvenes de menos de 20 años, los “toros”;
- 2) el grupo de los “mayores” custodios de los patos, personas respetables en la comunidad que se encargan de cuidar a los patos, de cargarlos y de bailar con ellos durante la ceremonia;
- 3) el grupo de “los danzantes”, compuesto por cuatro hombres, dos vestidos de mujer, un niño vestido de diablo y el grupo musical,

4) los “servidores”, que actúan como anfitriones de la celebración porque reciben a toda la comitiva en sus casas y ofrecen comida (véase Fig. 8).



Fig. 8 Carnaval de Mixtla de Altamirano 2013.

En este día, los vaqueros y sus ayudantes preparan “los toritos” y los presentan frente a palacio, su elaboración consiste en moldear un armazón de bejuco, que representa el cuerpo del toro, al que cubren con un costal de plástico y rematan con unos cuernos de chivos o reses a la altura de la cabeza. Por su parte, el grupo de los “mayores” hace una visita a la casa del servidor designado como primer anfitrión para dejar los patos en su casa.

Menciona también que así, esta celebración refuerza la presencia de algunos elementos de la cosmovisión nahua como la concepción de la naturaleza y de la Tierra como entidades vivas, con las que es posible entablar un diálogo a través de ejercicios de reciprocidad y ofrendas.

Los agentes de la política local se benefician de la realización del carnaval, el cual los legitima ante la comunidad y sirve de espacio de transición entre los anteriores cargos cívico-religiosos y el gobierno secular. La realización de comidas en los diferentes barrios, en los que el presidente, por participar en una ceremonia de “tradición” debe ser recibido con honores, es una forma de que el ayuntamiento cuenta con la aceptación y el reconocimiento de la comunidad.

Xochitlalistli en Mixtla de Altamirano

Otra costumbre es la expresión de ritos de armonía, el *Xochitlalli* pues expresa un agradecimiento a la madre tierra, Orea 1990, describe que es parte de una vieja tradición, herencia de los nahuas toltequizados y posiblemente matizada con rasgos de los antiguos pobladores que habitaron la Sierra (véase Fig. 9).

También se realiza en situaciones de enfermedad, al inicio de la siembra o como augurio de éxito en la inauguración de alguna obra de beneficio público; en ésta se hace una ofrenda de flores y frutos a la Tierra.

Tal como se aprecia actualmente la siembra de maíz, se ha practicado desde hace siglos bajo el sistema de roza, con una tecnología tradicional y en condiciones de temporal, por lo anterior desarrollaron un sistema ceremonial.



Fig. 9. Xochitallis en Mixtla de Altamirano 2013.

También conservan una serie de costumbres frente a la muerte, detectando rasgos del pasado prehispánico, para los nahuas, y en Mixtla de Altamirano, no es la excepción, la muerte ocurre por mandato de Dios, y porque la tierra mando a traer a tal o cual individuo distinguiendo tres clases de muerte: por accidente, por asesinato y por muerte natural (Velasco, 2011).

El ritual inicia con la purificación, esta ceremonia es realizada por los familiares y consta de cinco momentos:

- a) la confesión de las culpas que es pedir perdón a las personas que ofendió en vida,
- b) el bailar las culpas consiste en bailar al agonizante, para que dios reciba el alma, c) el corte de uñas y cabello, ya que ambos representan al diablo,
- d) recoger los objetos del difunto, y posteriormente cuando ha sido sepultado, sus objetos son puestos en el lugar del muerto y a los cuarenta días se entierran cerca de su casa,
- e) antes de velar el cadáver, es bañado el cuerpo para que deje todas sus impurezas mundanas, el baño es dirigido por el *wewetlakatl* (hombre viejo y sabio) y si es mujer la partera o la curandera será la que realice el acto. El baño se hace con agua hervida con *axokopa*.

Continúa con la velación, la costumbre dice que la persona antes de morir elige a su padrino, el cual deberá ser una persona respetuosa y casada, los familiares le comunican al elegido los deseos del agonizante y le ofrecen un cuarto de aguardiente para que asiste a su ahijado, la obligación del padrino es comprar la flor, ceras, copal, veladoras y la ropa mortuoria.

Así mismo el cotón o manga debe estar tejido al derecho *Tlamelajtok*, pues si la hechura está a ala izquierda o torcida, *koltek* o *ilakatstek*, las deidades torcerán el alma, también el padrino debe escoger al rezandero conocido como *wewetlakatl*, los rezos inician ofreciendo el alma, a los dioses empezando por el *tlatikpaktle* (rezo a la madre tierra), de ahí pasar a rezar el *tlalokantatame* (señores subterráneos), a los elementos naturales, a los astros y también invoca a los dioses y santos cristianos.

Después de dos noches y dos días de velación, el cuerpo es colocado en un ataúd, acto denominado como *tlanapaloli*, para su amortajamiento se coloca el dedo anular un anillo de palma bendita del día de San Roque, en el pecho una cruz, siete semillas de cacao o de cacahuete, siete de café y siete de capulín

seco, siete galletas, un canuto de carrizo o un tecomate con agua bendita para la sed en el camino, además debe colocarse siete picantes secos, siete hojas de aguacate, siete hojas de durazno y siete tomates, ya que en su viaje tendrá que expresar su culpabilidad por la muerte de animales teniendo que curarlos con esos elementos, finalmente se traslada al cementerio.

Se saca al difunto y se clausura la puerta por donde salió con dos estacas, se amarra un hilo negro alrededor de la casa y se hecha cal, para que no regrese por un familiar, pues se tiene la creencia que los muertos se sienten solos y retornan por un pariente que le haga compañía.

Los presentes se despiden sahumándolo, arrojándole agua bendita en forma de cruz y persignándose, se introduce en la fosa, con la cabeza del difunto al oriente y los pies al poniente, lo cual se significa que los muertos van al poniente, los familiares se despiden arrojando siete puños de tierra lo cual representa los siete lugares que tendrá que pasar el alma antes de llegar al otro mundo.

El padrino coloca una cruz provisional que será reemplazada a los cuarenta días se pone las flores, velas y veladoras, sahúman la tumba, le arrojan el agua bendita y se arrodillan para besarla.

Antes de retirarse los presentes se purifican con aguardiente y limpiando con su cuerpo con hojas de saúco, para dejar el aire, y al llegar a la casa se prepara el *weipopochtle* (gran sahumador), el humo se produce quemando palma bendita, escobilla seca, flores benditas, cascarras de ajo, chile seco y copal blanco.

Se realiza la novena que consiste en un rezo conducido por el *wewetlakatl*, hasta que se realiza el levantamiento de cruz, que es la cruz definitiva dando con ello al alma el derecho de descansar en paz, acompañada del *Tlachpanolstli*.

Así el padrino del difunto es el que lo prepara, despide y ayuda a descansar en la otra vida. Y a través de estos rituales se reproducen las estructuras de alianza parental y social en la comunidad comenta Velazco en su descripción etnográfica.

Lo anterior permite constatar que en una realidad existente de pobreza y alta marginación en el municipio de Mixtla de Altamirano, aún prevalecen costumbres y

tradiciones que lo fortalecen como un pueblo indígena en una gama de rasgos culturales que dominan los pueblos indígenas y en donde los maestros de Educación indígena están presentes con su labor para fortalecerla o para debilitarla.

1.4.1 Contexto escolar

Las comunidades donde labora el personal docente son las de más bajo desarrollo, y además las más retiradas, dentro del municipio de Mixtla de Altamirano, por lo que para trasladarse existen tres caminos de terracería que comunican a Mixtla, como es el de Mixtla-Zongolica, a una distancia aproximada de 17 km y con un tiempo de una hora; el otro es de Mixtla-Tehuipango, a una distancia aproximada de 15 a 17 km y con un tiempo de una hora y Zongolica - Zacaloma, con una distancia de 17 km.

Actualmente en el municipio de Mixtla de Altamirano, el subsistema de Educación Indígena atiende a la población infantil indígena, de los niveles de educación preescolar y primaria, atendiendo a una población de 2,648 alumnos de acuerdo a la Estadística inicial del ciclo escolar 2012-2013, distribuidos con 25 escuelas de Educación Preescolar Indígena y 28 escuelas de Educación Primaria Indígena (Fig. 10).

| CARACTERÍSTICAS DEL SECTOR EDUCATIVO, INICIO DE CURSOS 2011-2012 | | | | | | |
|--|---------|----------|--------|---------|---------|-------|
| Nivel Educativo | Escuela | Docentes | Grupos | Alumnos | | |
| | | | | Hombres | Mujeres | Total |
| Total | 71 | 184 | 308 | 1,879 | 1,1926 | 3,805 |
| Educación inicial | 3 | 23 | 23 | 170 | 172 | 342 |
| Educación especial | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Preescolar | 29 | 42 | 79 | 374 | 346 | 720 |
| Primaria | 28 | 88 | 168 | 1,057 | 1,044 | 2,101 |
| Secundaria | 9 | 25 | 30 | 210 | 262 | 472 |
| Profesional técnico | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Bachillerato | 0 | 0 | 0 | 68 | 102 | 170 |
| Técnico superior universitario | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Normal | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Licenciatura Univ. Y Tac. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Posgrado Univ. y Tec. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Educación para adultos | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Formación para el trabajo | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fuente: Secretaría de Educación de Veracruz Anuario Estadístico

Fig. 10. Características del sector educativo en Mixtla de Altamirano, inicio de cursos 2011 – 2012.
Fuente: Secretaría de Educación de Veracruz, *Anuario estadístico*.

Existe una tasa de analfabetismo del 55.5%, pero dada la cobertura de Educación Indígena se logra que el 54.7% de la población de 6 a 14 años sepa escribir y leer (INEGI, 2010).

En el municipio de Mixtla de Altamirano habitan cerca de 8,000 personas, de las cuales 5,305 pertenecen a la religión católica, 335 son evangelistas y un mínimo de 105 no tienen religión, en toda la ciudad existen 12 iglesias, y 3 templos registrados, lo que permite tener por ejemplo en la localidad como Axoxohuilco, en donde se encuentre un templo Pentecostés, y existen padres con otra forma de cosmovisión a partir de formación doctrinal, también se nota por que en los alumnos, muestran actitudes de interés en la lectura de los acervos bibliográficos y en la lectoescritura.

Los habitantes de estos municipios tienen una identidad definida, con usos y costumbres que han ido pasando de generación en generación, misma que permite desenvolverse en su lengua materna, con una simple naturalidad, lo cual es más notable en los pequeños que asisten a educación preescolar (CONAPO, 2010).

De acuerdo a la Dirección General de Educación Indígena, creada en 1978, como instancia federal cuyo objetivo primordial es la atención educativa a la población indígena, ubica geográficamente el Sector 07 Zongolica comprendiendo los municipios de Zongolica, Los Reyes, Texhuacán y Mixtla de Altamirano.

Dentro del Sector 07 Zongolica se encuentra la zona escolar 699 de Educación Preescolar Indígena que comprende los municipios de Mixtla de Altamirano, Texhuacán y Los Reyes, municipios con características etnolingüísticas propias como lo es la lengua indígena náhuatl.

La zona 699 de educación preescolar indígena está conformada por 57 docentes, con un total de 34 centros de Educación Preescolar Indígena, de las cuales 3 son de organización completa, 11 bidoceles y 20 unitarios, y 3 centros de Educación Inicial.

Por la extensión de la zona escolar (Fig. 11), nuestro objeto de estudio se enfoca en doce maestros, identificados a través de la observación, durante las visitas

técnicas a su aula escolar al desarrollar su práctica docente, recuperando evidencias como más adelante se precisan y con ello abundar en la investigación con más precisión delimitando nuestro objeto de estudio.

La zona escolar queda de la siguiente manera (Fig. 11):

| NUM. PROGR. | MUNICIPIO | LOCALIDAD | CLAVE DE C.T | DOCENTES | NOMBRE DEL CENTRO | ALUMNOS | | | TOTAL |
|-------------|----------------------|----------------|--------------|----------|-----------------------------|---------|----|----|-------|
| | | | | | | 1° | 2° | 3° | |
| 1. | Los Reyes | Zoquiapan | 30DCC0112P | 1 | QUETZALCOATL | 4 | 7 | 9 | 20 |
| 2. | Mixtla de Altamirano | Tlaxcantla | 30DCC0115M | 1 | EMILIANO ZAPATA | 10 | 15 | 9 | 34 |
| 3. | Mixtla de Altamirano | Xala | 30DCC0117K | 1 | MOTOLINIA | 15 | 5 | 7 | 27 |
| 4. | Mixtla de Altamirano | Tenexcalco | 30DCC0118J | 2 | ITZCOATL | 6 | 21 | 11 | 38 |
| 5. | Mixtla de Altamirano | Ayahualulco | 30DCC0119I | 1 | NARCISO MENDOZA | 9 | 5 | 6 | 20 |
| 6. | Texhuacán | Texhuacan | 30DCC0120Y | 2 | ILHUICAMINA | 11 | 18 | 20 | 49 |
| 7. | Los Reyes | Cihuateo | 30DCC0276Z | 1 | QUETZALCOATL | 0 | 4 | 10 | 14 |
| 8. | Los Reyes | Atlanca | 30DCC0285G | 4 | JUSTO SIERRA MENDEZ | 14 | 22 | 25 | 61 |
| 9. | Mixtla de Altamirano | Mixtlantlakpak | 30DCC0655I | 2 | IGNACIO DE LA LLAVE | 13 | 19 | 8 | 40 |
| 10. | Mixtla de Altamirano | Barrio cuarto | 30DCC0656H | 2 | LAZARO CARDENAS DEL RIO | 4 | 12 | 16 | 32 |
| 11. | Mixtla de Altamirano | Barrio primero | 30DCC0657G | 4 | AGUSTIN MELGAR | 16 | 22 | 22 | 40 |
| 12. | Mixtla de Altamirano | Barrio segundo | 30DCC0658F | 5 | FRAY BARTOLOME DE LAS CASAS | 18 | 32 | 34 | 84 |
| 13. | Mixtla de Altamirano | Tecolotla | 30DCC0659E | 1 | MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA | 4 | 10 | 9 | 23 |
| 14. | Mixtla de Altamirano | Xochitla | 30DCC0660U | 1 | GABRIEL SANDOVAL | 3 | 16 | 8 | 27 |
| 15. | Los Reyes | Totolinga | 30DCC0677U | 1 | LIC. JOSE LOPEZ PORTILLO | 7 | 8 | 5 | 20 |
| 16. | Los Reyes | Los Reyes | 30DCC0678T | 2 | SOR JUANA INES DE LA CRUZ | 2 | 15 | 15 | 32 |
| 17. | Texhuacán | Atzingo | 30DCC0712J | 1 | 10 DE MAYO | 3 | 10 | 15 | 28 |
| 18. | Mixtla de Altamirano | Coximalco | 30DCC0716F | 1 | MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA | 2 | 17 | 13 | 32 |
| 19. | Mixtla de Altamirano | Zacatilica | 30DCC0717E | 1 | LUIS HIDALGO MONROY | 2 | 7 | 12 | 21 |
| 20. | Texhuacán | Texala | 30DCC0718D | 2 | RAFAEL RAMIREZ | 2 | 7 | 5 | 14 |
| 21. | Texhuacán | Tlalca | 30DCC0719C | 2 | SOR JUANA INES DE LA CRUZ | 6 | 12 | 14 | 32 |
| 22. | Texhuacán | Xochitla | 30DCC0721R | 1 | GRAL. FRANCISCO VILLA | 2 | 9 | 5 | 16 |
| 23. | Mixtla de Altamirano | Zacaloma | 30DCC0730Z | 1 | JUAN ESCUTIA | 7 | 9 | 9 | 25 |
| 24. | Mixtla de Altamirano | Barrio tercero | 30DCC0745A | 1 | JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ | 2 | 12 | 9 | 23 |
| 25. | Texhuacán | Tzatzaca | 30DCC1127Y | 1 | CUITLAHUAC | 4 | 2 | 3 | 9 |
| 26. | Texhuacán | El Pedregal | 30DCC1128X | 1 | TELPOCHCALLI | 3 | 8 | 4 | 15 |
| 27. | Los Reyes | Ahuatepec | 30DCC1155U | 2 | NIÑOS HEROES | 7 | 15 | 15 | 37 |
| 28. | Los Reyes | Cuagcaballo | 30DCC1178E | 2 | BENITO JUAREZ GARCIA | 5 | 14 | 11 | 30 |
| 29. | Mixtla de Altamirano | Axoxohuilco | 30DCC1205L | 2 | 12 DE OCTUBRE | 10 | 14 | 18 | 42 |
| 30. | Mixtla de Altamirano | Cuatlajapa | 30DCC1327W | 1 | GUADALUPE VICTORIA | 2 | 7 | 13 | 22 |
| 31. | Los Reyes | Barrio primero | 30DCC1330J | 1 | NARCISO MENDOZA | 1 | 7 | 7 | 15 |
| 32. | Mixtla de Altamirano | Huelicapá | 30DCC1387K | 1 | PREESCOLAR INDÍGENA | 5 | 8 | 12 | 25 |
| 33. | Los Reyes | Ocotepec | 30DCC1438A | 1 | XOCOYOTZIN | 9 | 4 | 8 | 21 |
| 34. | Los Reyes | Cubanicuico | 30DCC1451V | 2 | BENITO JUAREZ | 7 | 15 | 9 | 31 |
| TOTAL | | | | | | | | | 1022 |

Fig. 11. Relación de escuelas de la zona escolar 699 de educación preescolar indígena.

En esta investigación como Asesora Técnico Pedagógico (ATP) de educación preescolar indígena, mi función es brindar asesoría y acompañamiento, para mejorar las competencias de los maestros bilingües de la zona escolar; para con el trabajo docente en el aula, en los ámbitos de planeación y desarrollo de la enseñanza, impulsando el trabajo colegiado y la formación docente, en el centro de trabajo, y promoviendo prácticas de gestión escolar efectivas, mediante la observación y retroalimentación de la práctica docente.

Mediante indicadores como por ejemplo Avances de la Reforma Integral de Educación Básica, Aplicación de los principios pedagógicos de acuerdo al Plan de Estudios 2011, que plantean los Programas Institucionales que la Secretaría de Educación de Veracruz implementa, así como los resultados de las evaluaciones a nivel nacional (véase Fig. 12), lo cual nos permite observar el desempeño educativo de los alumnos pero principalmente el desempeño docente, determinando que para efectos de nuestra investigación, es precisamente donde se desempeñan los maestros que son hispanohablantes los que muestran más bajos resultados.

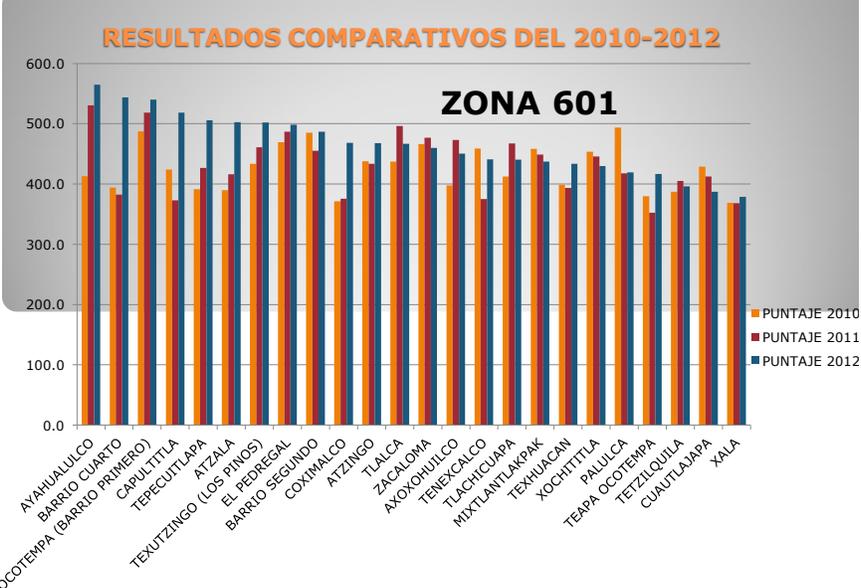


Fig. 12. Resultados de Enlace de la zona escolar 601 de Educación primaria.

Los resultados que se muestran dan una comparación de la evaluación de Enlace, del ciclo escolar 2010 y el 2012; de las escuelas primarias de Educación Indígena, en donde se encuentran actualmente los alumnos egresados de preescolar indígena, analizando los bajos resultados que obtienen cuando el alumno no recibe una educación en su lengua materna.

En los resultados de la prueba ENLACE 2011, aunque la población indígena continúa por debajo de la media nacional, aparece con puntuaciones progresivamente más altas en español y matemáticas que en los años anteriores (DGEI, 2011).

Considerando que estos resultados se deban también al enfoque de prácticas sociales el lenguaje, que cada docente realice como lo plantea la reforma de la educación básica.

Se plantean acciones a través de la mesa técnica de nivel estatal de Veracruz, mediante la Dirección de Educación Indígena, para con la mesa técnica de sector 07 de Zongolica y a la vez con la mesa técnica de la zona escolar 699 de Educación Preescolar indígena, para brindar asesoría y acompañamiento en la práctica educativa de cada centro de Educación preescolar indígena.

La misión de la mesa técnica² es mantener la congruencia operativa, técnica, teórica y temporal de los diferentes programas de apoyo para el mejoramiento de la calidad educativa; cabe destacar que dentro de las acciones planeadas para observar el impacto de estos programas, se encuentra especialmente las visitas a las escuelas.

Las acciones que se realizan en la mesa técnica de supervisión como por ejemplo las visitas a los centros de trabajo surgen y se determinan a partir de las necesidades de formación que se van identificando tales como el dominio del Plan de Estudios 2011, la situación lingüística del docente, la Gestión Escolar; a través de la asesoría y seguimiento.

Actualmente se realiza en cuanto al proceso de Reforma Educativa de Educación Básica (RIEB), por ello observar con periódicamente el trabajo docente en el aula, nos permite observar la implementación de los programas institucionales, para lo cual se dialoga y se reflexiona de su práctica docente, se lleva un control de visitas, así como una guía de observación centrada en los procesos pedagógicos, de intervención docente, y la gestión escolar.

Mediante la observación en las visitas técnico-pedagógica, se puntualiza en la incorporación de elementos que enriquezcan la enseñanza- aprendizaje, a partir del contexto cultural y lingüístico local, el uso de la lengua indígena como medio de comunicación, el favorecimiento entre los directivos y personal docente, la

² Se entiende por mesa técnica al conjunto de asesores técnicos, que desempeñan funciones de asesoría, acompañamiento y seguimiento, están funciones comprenden a nivel estatal, de Jefatura y de zona escolar.

apropiación y puesta en práctica del enfoque de la educación intercultural bilingüe, entre otras acciones de gestión escolar.

Las observaciones realizadas en las escuelas de la zona escolar, se enfocan en la Intervención pedagógica, de los maestros, para el uso y dominio del plan y programas, los estilos de enseñanza, las formas de organizar y planear las actividades, las relaciones con los alumnos, las actividades, enfoques y criterios para evaluar el aprendizaje, la relación con los padres de familia para acompañar el aprendizaje en el hogar, así como la formación y actualización de los docentes para fortalecer sus competencias didáctico-pedagógicas en el contexto indígena, entre muchas otras.

A partir de la práctica educativa de los maestros en cuanto al uso y dominio del *Plan y programa 2011*, que aún con las necesidades de formación, ellos tratan de implementar los principios pedagógicos que plantean en la Reforma Integral de Educación Básica, por medio de su planeación, en cuanto a los procesos pedagógicos y los estilos de enseñanza, cada uno posee elementos particulares que los hace diversos.

Las prácticas observadas fueron mostrando cómo los maestros emprenden su trabajo abordando más desde concepciones ideológicas que de sus implicaciones pedagógicas, como por ejemplo solo implementar actividades que no propicien la interacción entre pares o entre docente y alumno, el que sólo sean actividades de entretenimiento como el colorear, recortar pegar, sin ningún propósito pedagógico.

También cuando los alumnos les narran en náhuatl, el maestro o maestra, no entiende lo que su alumno le está platicando y solo le contesta ¡sí, apúrate con tu trabajo!

Así como en cuanto a la relación con los padres de familia para acompañar el aprendizaje en el hogar y en torno al uso oral de la lengua materna en el proceso enseñanza – aprendizaje, ellos utilizan más el uso del español en toda su práctica, a pesar de que su alumnos sean nahuahablantes tal como le percibí en la comunidad de Axoxhuilco, del municipio de Mixtla de Altamirano, donde los alumnos hablaban entre ellos pero el maestro no entendía lo que decían.

Esta situación se precisó más cuando los alumnos más pequeños de tres años, quienes cursan el primer grado de preescolar, no muestran desenvolvimiento en cuanto a su desarrollo personal y social, solo imitan lo que los demás alumnos realizan, dado que no entienden lo que en español les dice su maestra o maestro, hay un desconocimiento de los que significa, en términos pedagógicos y afectivos, para un niño, aprender en su lengua materna.

Es decir lo anterior, se observa que no favorecen mediante la interacción, el comunicarse, construir conocimientos y desarrollar planos cognitivos, psicomotriz, emocional y social, solo emplean actividades para entretener a los alumnos.

Asimismo, la práctica educativa refleja su manera de concebirse como profesor indígena. En este sentido, se logra apreciar en las observaciones de aula, que su manera de dar la clase, responde más bien a un modelo castellanizador y “desindianizador”, porque, a pesar de que expresan su identidad indígena como algo valioso, no lo dejan ver en el aula; en el caso de los que su ascendencia es nahua, sigue notándose en la práctica, que su idea acerca de ser profesor implica enfatizar los conocimientos propios de la cultura “nacional”, y dejar a un lado los de las culturas indígenas.

Los maestros muestran que la lengua indígena no la utilizan, por una parte por el desconocimiento de la misma y así mismo se torna peor cuando el docente desempeña su práctica educativa fuera de su ámbito étnico debido a que entre profesor y alumno no comparten la misma lengua, obligando al docente a hablar más en español que en la lengua materna de sus alumnos.

De hecho, para ellos la escuela parece una burbuja impermeable al entorno, en la escuela son “alumnos” y como tales, los asuntos que interesan son los referidos a su aprendizaje escolar; la comunidad, las costumbres y las tradiciones, los problemas de la pobreza y la marginación no son aspectos que preocupe el trabajo de las docentes.

El problema no solo es una cuestión ideológica el empleo de la lengua materna, sino que tiene que profundas repercusiones pedagógicas, esta investigación obedece a la necesidad de encontrarle una solución al problema que se observó

en el interior de las aulas, y se manifiesta impidiendo la comunicación entre docente y niños, así como el fortalecimiento de la interacción en el contexto indígena y las relaciones entre ellos, así como su integración plena al grupo y la comunidad.

Esta situación se presenta debido a que se hablan idiomas diferentes (español y náhuatl), pero también variantes del náhuatl (del norte y Zongolica – Tequila), existe una preferencia porque predomine el primero, imponiendo una lengua sobre la otra.

Existen maestros que muestran dificultades para con la oralidad de la lengua materna de sus alumnos, la lengua indígena náhuatl, situación que dificulta la enseñanza-aprendizaje, dado que los alumnos son nahua hablantes, dado que se realiza un diagnóstico inicial al principio del ciclo escolar resaltando las características lingüísticas de los alumnos.

Los maestros que no dominan el náhuatl asisten a un taller denominado: Náhuatl Moderno, que es impartido a través de la Jefatura de Sector 07 Zongolica de Educación Indígena, el cual es impartido los maestros que son nahuahablantes, este taller se lleva a cabo en los días de quincena de cada mes, pero por algunas cuestiones administrativas, se van aplazando las sesiones.

Lo anterior conlleva a la necesidad de obtener una constancia de bilingüismo, para tener un documento que compruebe las habilidades comunicativas en una lengua indígena, para la contratación del personal docente, y como parte del perfil académico que se debe cubrir.

Pero a pesar de asistir a esta capacitación, los maestros muestran actitudes negativas para fortalecer su situación lingüística, estas actitudes son como la falta de participación, la entrega de actividades, el poco interés del diálogo como parte de la interacción verbal.

Pero observó que los maestros que asisten a al Taller de náhuatl moderno, impartido por docentes que muestran una oralidad pertinente al contexto, muestran una dificultad para desarrollar el favorecimiento de competencias comunicativas, aunadas a las competencias lectoras, dado que en preescolar se

inicia creando ambientes alfabetizadores mismos que deberán desarrollarse en su lengua materna del alumno, cuando los maestros no logran la oralidad en náhuatl difícilmente los alumnos se expresan, dado que el maestro no está mostrando facilidad para interactuar con ellos, ya que pronuncia mal o simplemente les hablan en una segunda lengua que es el español.

Aunque participan como docentes tanto hombres como mujeres, pero en el subsistema (inicial, preescolar y primaria), que ellas aparecen en los primeros grados y ellos en los grados más altos: las maestras se concentran en educación inicial y preescolar, y los docentes en educación primaria.

La primera situación se refiere a que los maestros que contaban con tres años de servicio al momento de aplicarse la encuesta (noviembre de 2012), tienen condición laboral de “becados”, porque las autoridades educativas han determinado que, si los aspirantes al magisterio bilingüe quieren obtener su plaza base, es un requisito inscribirse en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y culminar su licenciatura. Esta disposición se estableció a partir de 1997, ya que antes se obtenía la plaza base aunque no continuaran sus estudios (DGEI, 1997).

Las características lingüísticas de los maestros, se aprecia que el 87 % tiene como lengua materna el español, pero el 23 % tiene dominio oral y el 64 % no habla la lengua indígena y dice no comprenderla (ver Fig. 13).

| Cuadro 2. Características lingüísticas de maestros | | |
|---|--------------------------------|---|
| <i>Lengua materna español</i> | <i>Segunda lengua Indígena</i> | <i>Habilidades en lengua indígena Comprender, hablar, leer y escribir</i> |
| 87% | 23% | 25% |

Fig. 13. Características lingüísticas de los maestros.
Fuente: Méndez, 2011-2012.

De las habilidades desarrolladas en lengua indígena, de doce maestros, los que dicen contar con las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer y escribir) son una cuarta parte y 4 % sólo ha desarrollado una habilidad: la comprensión. En lo

que se refiere a la lectura y a la escritura se observa que 39 % dice sólo leer y 25% sólo escribir.

Como es obvio, estas características lingüísticas de los maestros inciden en la dificultad de desarrollar la oralidad en náhuatl y refuerza el predominio del español y el gradual desplazamiento de la lengua indígena, con los consabidos prejuicios hacia ésta, situación contraria a la prescripción normativa.

Si nos remitimos al uso y las funciones que cumplen la lengua en la escuela, solo el 69 % de los maestros reconoce que el español es la lengua que emplean con mayor frecuencia, mientras que el 8 % señala que el náhuatl es usado con más frecuencia que el español.

A través de las observaciones de aula realizadas en las visitas técnicas, como lo plantea las funciones técnicas que como Asesora Técnica Pedagógica, se confirma lo que Hamel (2003) sostiene: que las lenguas indígenas solo cumplen la función de lengua de instrucción, es decir se les emplea como puente para que los alumnos comprendan las actividades que tienen que realizar.

El diagnóstico reveló las diversas situaciones lingüísticas que se presentan en los grupos escolares (ver Fig. 14). De manera global, se observa que en su mayoría (93 %) los grupos escolares tienen como lengua materna una lengua indígena, el náhuatl y 7 % el español. No es posible determinar el grado de bilingüismo, porque para ello se requeriría aplicar un instrumento para los alumnos y por el nivel educativo en el que se encuentran (preescolar).

| <i>Número de grupos por cada sector que conforma la zona escolar</i> | <i>Características lingüísticas de los alumnos</i> |
|--|---|
| 30 | Monolingües en lengua indígena, con un dominio mínimo de español. |
| 24 | La mayoría son hablantes de lengua indígena, con una minoría de dominio de español que va del 4 al 46%. |

Fig. 14. Características lingüísticas de los grupos escolares.
Fuente: Méndez, 2011-2012.

Ante la pregunta planteada a los maestros acerca de ¿cuáles son las dificultades para llevar a cabo una interacción bilingüe?, las maestras y maestros de preescolar mencionaron, a grandes rasgos, dos tipos de obstáculos: uno, el reconocimiento de sus limitadas habilidades lingüísticas en la lengua indígena y, el segundo, que “los padres no le dan la importancia al nivel que atiendo”, los maestros también reconocen que “no leemos ni escribimos el náhuatl”.

A partir del análisis de los datos recuperados en las entrevistas y la observación de aula, se construyeron tres categorías, que giraron alrededor de los ejes: identidad docente e identidad Indígena. Dicha categorización permitió hacer algunos contrastes entre los discursos de los profesores y su práctica docente, para apreciar cómo se vio reflejado su autoconcepto de maestro bilingüe de Educación Indígena.

Para reconocer las características de los maestros se aplicaron diversos instrumentos, los resultados de la encuesta aplicada a los docentes de Educación Preescolar Indígena de la zona 699, nos permitieron conocer que más de la mitad de los maestros no llegaban a los 30 años de edad. La mayoría son mujeres, lo que muestra una tendencia paulatina de aumento de la población femenina en preescolar indígena (Véase Fig. 15).

Como referencia, estos maestros bilingües muestra y objeto de estudio, en su mayoría son mujeres, siete para ser más específicos y cinco varones, los cuales oscilan entre los 23 y 32 años, en cuanto su perfil académico ocho de ellos se encuentran actualmente en formación académica, categorizados en Educación Indígena como motivo 20, es decir están estudiando la licenciatura, tres son pasantes y una con título en alguna licenciatura de la UPN o la Universidad Veracruzana (UV) (Véase Fig. 15).

En cuanto a su vida personal, cuatro docentes son solteros, dos son madres solteras, cinco viven en unión libre y una es casada, profesan la religión católica, en cuanto a su ascendencia, seis de ellos tienen apellidos de origen nahua, tres de ellos son de ascendencia mestiza por sus apellidos.

Seis son originarios de la Ciudad de Zongolica, tres de los municipios de Ixhuatlán de Madero y Chicontepec, al norte de Veracruz, y tres del municipio de Texhuacán pero cada uno de ellos labora en el municipio de Mixtla de Altamirano.

| DATOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LOS MAESTROS COMO OBJETO DE ESTUDIO | | | | | | | |
|--|-----------|------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------|---------------------|----------------|
| participante | Género | edad | Ingreso al magisterio | Perfil académico | Descendencia étnica | Lugar de nacimiento | Lengua materna |
| participante 1 | masculino | 26 | jubilación | bachillerato | Abuelos | Zongolica | Español |
| Participante 2 | femenino | 24 | jubilación | bachillerato | No | Ixhuatlán de Madero | Español |
| Participante 3 | masculino | 25 | jubilación | bachillerato | Padres y abuelos | Texhuacán | Náhuatl |
| Participante 4 | masculino | 25 | | bachillerato | No | Zongolica | Español |
| Participante 5 | femenino | 32 | Jubilación | Licenciatura en educación Plan 94 UPN | Padres y abuelos | Texhuacán | Español |
| Participante 6 | femenino | 28 | Examen de selección | Licenciatura en educación Plan 94 UPN | Papá | Huejutla, Hidalgo | Español |
| Participante 7 | femenino | 26 | jubilación | bachillerato | Padres y abuelos | Texhuacán | Náhuatl |
| Participante 8 | femenino | 24 | | Licenciatura en UPV | No | Zongolica | Español |
| Participante 9 | femenino | 23 | jubilación | bachillerato | No | Chicontepec | Español |
| Participante 10 | masculino | 24 | jubilación | bachillerato | No | Chicontepec | Español |
| Participante 11 | femenino | 28 | jubilación | bachillerato | No | Zongolica | Náhuatl |
| Participante 12 | masculino | 32 | jubilación | Licenciatura en UPV | no | Zongolica | Español |

Fig. 15. Datos sociolingüísticos de los maestros como objeto de estudio. Fuente: entrevistas 2012

Así mismo siete de ellos no hablan ninguna lengua indígena, cinco de ellos reconocen el náhuatl como lengua indígena, pero dos de ellos con la variante lingüística del náhuatl del norte de Veracruz, de la región de la Huasteca Baja, y tres de ellos entienden la variante local pero no la hablan; es decir se encuentran ubicados fuera del área lingüística que les corresponde, dado que no hablan la lengua de la comunidad donde laboran, situación que conlleva a comprometerlos a aprender la variante dialectal de Zongolica, mediante la firma de una carta compromiso.

A partir de las entrevistas considero que ellos probablemente presentaron un examen de bilingüismo improvisado, ya que no reunía los requerimientos que permitieran evaluar la competencia comunicativa y los grados de bilingüismo necesarios, es decir es sólo una aproximación a sus habilidades lingüísticas básicas: entiende, habla, lee y escribe en náhuatl.

Para ingresar al magisterio, nueve de ellos, lo realizaron una vez que su progenitor terminó su servicio magisterial, es decir por jubilación, dos de ellos por situaciones sindicales y una por examen de oposición, con el nivel de bachillerato, o alguna carrera trunca.

Así mismo están considerados en la rotación docente en cada ciclo escolar es decir en los cambios de acuerdo a la Comisión Mixta de Escalafón del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Ellos laboran en las comunidades más lejanas del municipio de Mixtla de Altamirano, como son las localidades de Coximalco, Tenexcalco, Zacaloma, Tecolotla y Axoxohuilco, la cual está cercana al municipio de Tehuipango, Veracruz; son consideradas difíciles por sus ubicación geográfica y donde los niños tienen más carencias educativas y donde de acuerdo a las evaluaciones nacionales se obtienen los resultados más bajos.

Son maestros de recién ingreso al sistema educativo, sin experiencia, desconocen mucho del contexto comunitario en el que éstos se mueven, pero son responsables de su institución en todas sus dimensiones, siete de ellos laboran en escuelas unitarias atendiendo los tres grados escolares y la dirección, cuatro docentes en escuela bidocente y una es directora de una escuela de organización completa.

En el contexto indígena el ser maestro es una de las opciones profesionales al alcance de un sector medio, que proporciona un estatus de prestigio y estabilidad económica, lo que los coloca en una posición privilegiada en la que muchas veces los maestros se involucran en las cuestiones sociales y políticas

En su desenvolvimiento se observan características como por ejemplo los diálogos con las madres de familia, para plantear las necesidades de los alumnos, los realizan en español y las madres de familia solo escuchan pero no explican la situación familiar que desenvuelve ese problema con su hijo o hija, lo que hace evidentes el desconocimiento o interpretación sobre cómo se entiende ser bilingüe y hacer una práctica bilingüe, a partir de su dimensiones de personalidad y su formación académica.

En las entrevistas, muchos profesores indígenas se reclaman como tales pero menciona que castigaron a sus propios hijos cuando intentaron hablar la lengua de sus abuelos y parientes. También conocemos a profesores indígenas que reniegan de su origen étnico porque consideran que su lengua y cultura carecen de valor material y espiritual para recrearlas.

Los profesores muestran en sus perfiles diversas características, algunos provienen de familias originarias de un pueblo indígena, son hablantes o no de una lengua, portadores de cultura de su grupo originario, otros que aunque no son indígenas, están de una u otra manera comprometidos, pero requieren mejorar su intervención docente para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Cabe destacar que los maestros bilingües que llegan de otras regiones, con diferentes variantes dialectales, no son vistos como macehuales, pues el hecho de ser “indígena” no contribuye, en este caso a la identidad macehual, ellos consideran que su estatus es el de los mestizos.

1.4.2 Situación problemática

En educación preescolar, lo prioritario es el lenguaje como práctica social, por lo que los niños nahuahablantes necesitan hacerse entender con su maestro de grupo surge esta situación, los profesores hispanohablantes no interactúan con ellos ni con los habitantes de la comunidad.

Este trabajo responde a la necesidad de encontrar una solución que se observó al anterior del aula escolar de varios centros de Educación Preescolar indígena de Mixtla de Altamirano y que manifiesta impidiendo la comunicación entre los niños y los docentes hispanohablantes, lo cual repercute en el fortalecimiento de las relaciones entre ellos, así como su desempeño escolar.

Aun a pesar de que los maestros hispanohablantes asisten a un curso denominado Náhuatl moderno, persiste el desfavorecimiento de las habilidades comunicativas de la lengua náhuatl; más aun mostrando una actitud de negatividad ante el fortalecimiento de sus competencias, aunque

institucionalmente se emplean estrategias como la impartición por medio de maestros nahuahablantes, esto no ha dado los resultados esperados.

La asistencia al curso antes mencionado conlleva solo a la necesidad de obtener una constancia de bilingüismo, como un requerimiento para la contratación del personal docente, y como parte del perfil académico que se debe cubrir, ante la Secretaría de Educación de Veracruz, pero no así para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de sus alumnos.

Se considera particularmente el desplazamiento de las lenguas de la escuela a partir de la situación lingüística por parte del profesorado que labora en el municipio de Mixtla de Altamirano y como producto del impacto que pueden tener las pruebas estandarizadas de rendimiento del alumnado en la evaluación del desempeño docente.

Respecto del uso de la lengua en el aula se ha podido constatar mediante investigaciones, así como en entrevistas, encuestas y observaciones directas que los maestros utilizan el castellano como lengua de comunicación y de instrucción en todos los aspectos de la vida escolar (Acevedo *et al.*, 1992: 17).

Esto se debe a distintas razones, que pueden presentarse solas o acompañadas: los profesores bilingües no siempre lo son efectivamente, algunos de ellos han sido contratados después de haber pasado un supuesto examen de dominio de la lengua del que salen airoso con sólo mostrar cierta seguridad en las respuestas.

En otros casos, los maestros no son bilingües en su totalidad, muestran un bilingüismo pasivo, es decir, entienden la lengua indígena pero tienen dificultades, a veces insuperables, para hablarla o escribirla, pues no constituye parte de su práctica cotidiana de comunicación. También sucede que, aunque los profesores sean bilingües, desconocen la lengua de sus alumnos o hablan una variante dialectal distinta y evitan usarla para que los niños y el pueblo no se den cuenta de que no hablan la lengua de la comunidad.

La SEP mediante el subsistema de Educación Indígena, que abarca educación inicial, preescolar y primaria, se plantea una educación bilingüe que incluya las lenguas como objeto de estudio y como medio de enseñanza.

El municipio de Mixtla de Altamirano, cuenta con la atención educativa, con el subsistema de Educación Indígena, en su mayoría de escuelas, sin embargo existen profesores que no hablan lengua náhuatl y trabajan para el subsistema de Educación Indígena en comunidades nahuas atendiendo niños monolingües nahuas.

La situación intercultural que conlleva a esta investigación es que la cultura y lengua del niño es ajena a la cultura y lengua del docente, este último por su identidad, su personalidad, su formación académica en otros ámbitos sociales.

Es un problema que provoca que no se enseñe en la lengua materna del niño y se pierda su lengua y cultura. El niño no recibe educación en su lengua materna y tiene más dificultades de aprendizaje.

Esto ocasiona una falta de identidad indígena en una parte del personal docente, este problema, que bien puede atenderse por las instancias oficiales, tiene su raíz en la organización de los servicios educativos para la población indígena pero en sí es una situación que se plantea desde la decisión personal de aprender a desenvolverse a partir de una lengua distinta a la suya.

Desde mi punto de vista el uso de la lengua materna (indígena, náhuatl), en primer lugar es una necesidad para la comunicación y comprensión en la interacción entre el maestro y alumno, y exigencia para la adquisición competente de una segunda lengua (español).

En general, el desempeño docente, merece la atención de profesionales y autoridades educativas para brindar alternativas más adecuadas, y sobre todo más favorables para el uso y conservación de las lenguas indígenas.

Preguntas de investigación desde la interculturalidad

Para que la investigación llegue a buen término, fue indispensable la formulación de algunas preguntas de investigación, como adelante se muestran, mismos que orientaron la búsqueda de información necesaria para la consecución de los objetivos.

Para cuestionar el desempeño docente en Educación Indígena, después de describir empíricamente el problema, ahora voy plantear las preguntas para dar respuesta a nuestra investigación:

- ¿Se reconoce su papel como maestro bilingüe de Educación Indígena?
- ¿Se reconoce la forma de trabajo que emplea en su práctica cotidiana?
- ¿Es pertinente la interacción con sus alumnos nahuahablantes?
- ¿Se utiliza la lengua materna náhuatl en el aula para favorecer el aprendizaje de sus alumnos?
- ¿Se atiende a la diversidad de sus alumnos?
- ¿Se considera la característica lingüística de sus alumnos?
- ¿Se promueve que sus alumnos se expresen oralmente en lengua materna náhuatl?

Ejes de análisis

Por lo anterior es necesario enfocar la atención en los aspectos que a continuación se especifican dado la acción – participación de los sujetos participantes en esta investigación, así como a los procesos que conllevan en la práctica educativa, por lo que se proponen los siguientes ejes de análisis:

- Interacción docente alumno.
- Contexto indígena cultura local.
- Enseñanza - aprendizaje en lengua materna.

1.5 Justificación

Tal como se define en Parámetros Curriculares (2006) las lenguas “viven en las prácticas sociales, no en la mente de los individuos, explícita que cuando una persona deja de hablar su idioma materno por un largo tiempo pierde la capacidad de hablarlo adecuadamente.

Lo anterior se plantea en esta investigación, dado que en las comunidades hablantes de lengua indígena, sus idiomas se están perdiendo, pero no porque

aprendan español, sino porque desde la escuela no se desarrollan prácticas sociales del lenguaje aunado a esto a la falta de la capacidad comunicativa que muestra el docente hispanohablante.

Se dice a partir de lo anterior que la lengua indígena como objeto de estudio en el medio escolar exige que los niños y niñas reflexionen sobre su lengua en contextos de interacción significativos en su aprendizaje, se trata de exponer al alumno al uso de sus recursos lingüísticos para experimentar con ellos, explorarlos y enriquecerlos con el propósito de utilizarlos de manera consciente y adecuada, en contextos y ámbitos de interacción social.

Por ello, considero que es pertinente que uno de los perfiles que deben cubrir obligatoriamente las maestras y los maestros en Educación Indígena es hablar, leer y escribir la lengua indígena y conocer la cultura de las niñas y niños que atienden, tal como lo señala puntualmente la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

La primera es una educación cultural y lingüísticamente pertinente, no solo enfocada a los pueblos indígenas sino a la sociedad en general, dado que este el tema principal “el compromiso de los docentes, en un contexto indígena”, como responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos hablantes de una lengua indígena y con un gama cultural, como responder a una necesidad de transformación social que respete su identidad personal y colectiva.

La Educación Intercultural Bilingüe está en una perspectiva ideológica y pedagógica, por la proyección de los pueblos indígenas a ámbitos políticos y gubernamentales.

México es un país en donde se hablan 68 lenguas Indígenas y 364 variantes dialectales además del español, por lo que la educación es una forma de empatar oportunidades, disminuyendo la inequidad por motivos étnicos o raciales.

Actualmente las deficiencias de la Educación Indígena en las zona indígenas, no solo es por las limitaciones de sus servicios, sus condiciones precarias o marginales, sino por situaciones complejas que se desenvuelven entre los actores educativos que se encuentran inmersa en ella.

Por lo anterior es necesario lograr que la educación que ofrezca a las niñas y niños indígenas sea Intercultural bilingüe para que así satisfaga con calidad, equidad y pertinencia las necesidades educativas y básicas de aprendizaje, tal como lo plantea la Dirección General de Educación Indígena (SEP, 1993:5).

La educación debe tener las cualidades que implican a la calidad: pertinencia, perspectiva de inclusión y atención especializada para lograr que la lengua y la cultura, como lo demandan los pueblos indígenas, que representan la mayor diversidad en este país, esté como parte del currículum nacional, un currículum flexible, un currículum que sea significativo, en términos de aproximar las prácticas socioculturales, las prácticas productivas y hacer significado en este tránsito hacia los aprendizajes.

Lo que conlleva a garantizar que el currículum sea pertinente y que los aprendizajes contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.

Impulsar el buen desempeño en la educación pública destinada a la población en riesgo de exclusión, por su lengua, esto es, fortalecer y especializar la educación indígena, con la innovación pedagógica diseñada con el profesorado y las comunidades indígenas.

Actualmente la política lingüística escolar en educación indígena en el marco de la diversidad tiende al fortalecimiento de la lengua indígena, a su expansión abarcando otros contextos, a la apropiación de nuevas prácticas sociales del lenguaje, a su enriquecimiento léxico generando nuevos conceptos relacionadas con la vida contemporánea, a la comprensión de variantes lingüísticas de la misma lengua, entre otras.

En sí, la política lingüística escolar tiende a normalizar la presencia de la lengua indígena en el aula, a que sea habitual su uso en los aprendizajes escolares y de la vida cotidiana. La escuela tiene mucho que aportar en este sentido: instalar la escritura en las lenguas indígenas, visibilizar la lengua indígena mediante la escritura y diversificar su uso oral en los diferentes contextos.

Alcanzar lo anterior exige que las maestras y los maestros, además de poseer una formación académica, cuenten con competencias comunicativas en la lengua indígena y las herramientas para reflexionar sobre su cultura, con el fin de que puedan darle una explicación lógica y ponerla en práctica con sus alumnos.

Coincido con Silvia Schmelkes (2010) cuando comenta que el crecimiento del nivel educativo de las sociedades no implica que disminuya la desigualdad social de las mismas; por ello, lo que se requiere es un impulso desde una perspectiva holística e integral.

Lo anterior implica que se dé la interculturalidad, como punto de partida, en donde la cultura, la educación y la identidad, convergen en relación con otros elementos del contexto, lo que implique una adaptación curricular, que conlleve a una convivencia humana que busca garantizar un reconocimiento y respeto mutuo, sin atentar contra la personalidad histórica y cultural de los sujetos individuales o colectivos que participan en relaciones permanentes.

Esta investigación conlleva al planteamiento de los siguientes objetivos a través de los cuales se plantea el alcance que nos conducirá a lograr un buen resultado por medio de las acciones planteadas, a fin de fortalecer el desempeño docente de los maestros como objeto de investigación, considerando lo siguiente:

1.6 OBJETIVO GENERAL

Lograr el reconocimiento de la identidad personal del maestro hispanohablante, para mejorar la interacción en un contexto indígena, y el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos nahuahablantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Desarrollar la mediación pedagógica entre los maestros hispanohablantes y los elementos del contexto cultural náhuatl para mejorar el desempeño docente.

En esta investigación – acción, como apoyo técnico pedagógico considero que mi intervención en cuanto al mejoramiento del desempeño docente de mis compañeros, es fundamental en el sentido de dar acompañamiento y seguimiento, en el trabajo pedagógico, considerando así los elementos del contexto.

La intervención que se propone desde la interculturalidad propone una interacción que promueva la comunicación intercultural para destacar la identidad personal, profesional y social en un ámbito de desenvolvimiento y pertenencia, permitiendo además la incorporación de los sujetos a una sociedad en donde se reconoce a la diversidad como legítima.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA

En este capítulo voy a presentar los conceptos más importantes que me permitan abordar el tema de la identidad indígena de los profesores hispanohablantes que laboran las escuelas de preescolar del municipio de Mixtla como anteriormente lo he indicado.

La educación bilingüe puede entenderse de tres maneras:

1. la educación que se brinda a estudiantes bilingües
2. la educación que incorpora la enseñanza de una segunda lengua
3. la enseñanza en dos lenguas, es decir, utilizando ambas lenguas para abordar los contenidos académicos (Baker, 1997).

En el presente trabajo considero que una auténtica educación bilingüe es aquella que utiliza ambas lenguas en el currículo.

2.1. Lengua

Desde la antropología lingüística, la lengua, se aborda desde la perspectiva sociolingüística por considerar que aporta conocimientos en relación a los usos y funciones de la lengua en el nivel comunitario, así como en las situaciones de contacto lingüístico (SEP/UPN, 1993:29)

También la lengua es entendida como instrumento de aprendizaje, de contenidos de la propia cultura y de otro tipo, que puedan ser parte o no de otros campos de conocimiento (Cárdenas, 1996:29-31), por lo cual se puede considerar como el soporte para generar y organizar el conocimiento.

La adquisición de la lengua como signo de identidad contiene y expresa la idea del entorno y la realidad que cada quien ha construido; mediante el uso de diversos lenguajes (oral, escrito, simbólico, artístico) el individuo puede comprender y generar nuevas expresiones de pensamiento, en el marco de la o las lenguas que hayan adquirido a partir de su experiencia personal y social (SEP/CGEIB, 2004:48).

Como herramienta cultural, el lenguaje es una expresión de las categorías, conceptos y modos de pensar de una cultura. Al igual que algunos antropólogos y psicolingüistas occidentales (Sapir, 1921; Wells, 1981; Worf, 1956), los seguidores de Vygotsky creen que el lenguaje moldea la mente para que funcione de la manera más eficiente en una cultura determinada. Así, los esquimales tienen muchas palabras para designar las texturas de hilo, las culturas asiáticas tienen muchas palabras para definir las relaciones familiares y del parentesco, el lenguaje refleja la importancia de determinados elementos del medio físico y social.

2.1.1 Lengua indígena

Lengua indígena es el nombre genérico para referirse a algunos de los idiomas indígenas que se hablan en el territorio nacional, desde antes de la llegada de los españoles a América.

De acuerdo a la Ley general de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) en el Artículo 2º, se define la lengua indígena como:

Las lenguas indígenas son aquellas que proceden de los pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado Mexicano, además de aquellas provenientes de otros pueblos indoamericanos, igualmente preexistentes que se han arraigado en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación.

2.1.2. La lengua materna y el proceso de la enseñanza y aprendizaje

Los actos de enseñanza y aprendizaje son por naturaleza actos dialógicos y comunicativos, en este proceso intervienen muchos factores sociales, culturales, comunicativos y lingüísticos, por lo que consideramos necesario entender como los niños adquieren la lengua.

Para precisar la enseñanza del maestro en un contexto indígena es necesario referir de manera antropológica a la educación familiar, como endoculturación, el modelo cultural en que las nuevas generaciones adquieren a través de la

experiencia y en la cotidianeidad, que les permite sobrevivir y reproducirse como grupo social.

La lengua materna corresponde a la que el niño aprende durante sus primeros años de vida en el hogar por sus características cumple con funciones educativas, afectivas, sociales, mediante esta los niños y las niñas conocen su mundo que los rodea, conocen la visión respecto a su cultura, pueden comunicarse con sus pares y mayores, así como integrarse a su cultura y comunidad.

Al interior de la familia y del grupo social, Aguirre Beltrán (1973:13-14) menciona que es de manera inconsciente el aprendizaje de la lengua materna, de las formas de vida del grupo, de sus valores, técnicas y actitudes, se alcanza en la medida que se vive, sin esfuerzo aparente y en una edad en el que el juicio crítico no se ha desarrollado lo bastante para que el niño, tome decisiones por sí mismo, si la escolarización no toma en cuenta la experiencia cultural que origina la socialización, e ignora la lengua y la cultura indígena, deja a un lado un porción importante de la realidad.

Retomo que la escuela es el contexto en el que el maestro desarrolla su trabajo bajo determinadas condiciones que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las relaciones existentes dentro de la institución escolar cómo lo plantea (Rockwell, 1985:63)

La importancia de la enseñanza en lengua materna en la escuela, es planteada por citar algunas investigaciones la de Mauricio Swadesh, lingüista norteamericano que participó en el proyecto Tarasco en 1939, consideraba la necesidad de aprender primero a leer y escribir en la lengua materna indígena, para después desarrollar el español oral que la escritura, puesto que aprender un idioma extranjero era un proceso diferente a escribir (Heath, 1986).

También estudios como el realizado por Modiano (1974) han demostrado que los aprendizajes y desarrollos logrados en la lengua materna, favorecen que se aprenda de manera más eficiente tanto a nivel oral como escrito una segunda lengua.

La escuela desde el preescolar, tendría que recuperar las formas naturales y espontáneas en que los niños adquieren la lengua materna, para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua (Boada, 1990).

Cummins (1987) considera que el hecho de no emplear la lengua materna del alumno tiene diversas consecuencias y para su éxito escolar como en su identidad.

2.2. Cognición y aprendizaje de la lengua

Según Chomsky (1975) cualquier teoría correcta respecto a la cognición tiene que tomar en cuenta el lenguaje, siendo el lenguaje una capacidad innata, los humanos nacen con el mecanismo para adquirirlo, dicho mecanismo se identifica como el Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD-Language Acquisition Device), la cual nos permite y transformar nuestra gramática universal con la que nacemos, en la gramática de una lengua específica, aquella que hablamos en casa y en la comunidad a la que pertenecemos.

Se les supone a los niños un conocimiento innato de la gramática elemental común a todas las lenguas humanas (lo que supone que toda lengua existente es una clase de restricción). Se sostiene que la modelización del conocimiento de la lengua a través de una gramática formal explica la "productividad" de la lengua: con un juego reducido de reglas gramaticales y un conjunto finito de términos, los humanos pueden producir un número infinito de frases, incluidas frases que nadie haya dicho anteriormente.

The Principles and Parameters approach (P&P) (Aproximación a los principios y parámetros), desarrollada en las Conferencias de Pisa (1979), publicada más tarde bajo el título Lectures on Government and Binding (LGB) se retoma mucho de la gramática universal: los principios gramaticales en los que se basan las lenguas son innatos y fijos; se pueden caracterizar las diferencias entre las distintas lenguas en el mundo en términos de parámetros programados en el cerebro (como el parámetro de elisión, pro drop param, que indica cuándo un tema explícito es siempre requerido, como en inglés, o si éste puede omitirse, como en

español) a menudo comparados a interruptores (de ahí el término de principios y parámetros utilizado para calificar este enfoque).

Según esta teoría, un niño que aprende una lengua tiene solamente necesidad de adquirir los elementos léxicos básicos (palabras, morfemas gramaticales y refranes) y fijar los valores convenientes en los parámetros, lo que puede efectuarse sobre algunos ejemplos clave.

Los partidarios de esta concepción ponen como ejemplo que la velocidad con la cual los niños aprenden lenguas es inexplicablemente rápida, algo no posible a menos que los niños tengan una capacidad innata para aprenderlas. La similitud de las etapas que siguen todos los niños a través del mundo cuando aprenden una lengua, y el hecho de que los niños cometan errores característicos cuando adquieren su primera lengua, mientras que otros tipos de error al parecer lógicos no se producen nunca y, según Chomsky (1975) estos deberían darse si el mecanismo de aprendizaje utilizado fuese general más que específico de una lengua), se postulan también como un argumento a favor de dicho innatismo.

Jean Piaget no estaría de acuerdo con Chomsky en cuanto a la preponderancia del lenguaje, para él aprender presupone construir conocimiento, considerando los niveles etarios, la maduración psicológica de cada hablante y la complejidad, según sea mayor o menor el nivel evolutivo.

Piaget (1987:6-7) sostiene que “el hecho esencial del cual conviene partir es el de que ningún conocimiento, ni siquiera perceptivo, constituye una simple copia de lo real, puesto que supone siempre un proceso de asimilación a estructuras anteriores. Entiendo el término asimilación en la acepción amplia de una integración en estructuras previas, [...] las cuales pueden permanecer inalteradas o ser más o menos modificadas por esta integración, pero sin discontinuidad con el estado anterior, es decir, sin que sean destruidas, y acomodándose simplemente a la nueva situación [...] La importancia de la noción de asimilación es doble. Por un lado, implica, la de significación, lo cual es esencial, puesto que todo conocimiento versa sobre significaciones [...]. Por otro lado, expresa el hecho

fundamental de que todo conocimiento está ligado a una acción y de que conocer un objeto, o un acontecimiento, es utilizarlo asimilándolo a esquemas de acción”.

2.2.1. Bilingüismo

El bilingüismo (término que utilizamos para referirnos a dos o más lenguas), implica el conocimiento de dos culturas, lo que amplía la visión del mundo, hablar la lengua materna reafirma la identidad indígena, y una conciencia de la diversidad cultural y lingüística (Cummins, 2002).

Menciona que la lengua es la característica más distintiva de una cultura, las lenguas codifican los significados culturales, la competencia comunicativa implica no solo el conocimiento lingüístico sino también el uso apropiado de las lenguas en contextos de interacción.

Cummins (2002) especifica que el “contexto social” dentro del cual, afirma en el inicio de su análisis, “las interacciones entre los educadores y los alumnos constituyen el determinante directo del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela”, lo que significa que es precisamente el docente quien debe mostrar competencias comunicativas en la lengua materna del alumnado.

A nivel cognitivo, las investigaciones internacionales apuntan a que el bilingüismo es potencialmente benéfico para el desarrollo de diversos procesos como la metacognición, la metalingüística y el pensamiento creativo.

Resultados de pruebas académicas en el área del lenguaje y en otras áreas como las matemáticas, muestran beneficios potenciales del bilingüismo (Cummins, 2002 y 2005).

Como se hizo referencia anteriormente con el Mecanismo de Adquisición del Lenguaje (LAD), el bilingüismo o poliglotismo, no presenta mayor problema alguno para la mente y no tendría efecto sobre el pensamiento, ya que el uso de más de una lengua es un factor ambiental que no tiene que ver con el estado de la mente del individuo, por un lado, el LAD permite al individuo aprender su primera lengua, sobre la base de su gramática universal interna, por otra parte, esta misma gramática y específicamente la primera lengua aprendida ‘por el individuo, le

ayudan a aprender una segunda o tercera lengua, siendo cada una de ellas almacenada en un canal separado de la mente.

Una educación bilingüe que toma a la lengua indígena y el español como instrumentos para el aprendizaje cultural propicia el desarrollo de ambas lenguas, potencia la comunicación, favorece el desarrollo de las capacidades intelectuales y favorece la formación integral de las niñas y los niños.

Entonces, el bilingüismo contribuye al enriquecimiento cultural, intelectual, comunicativo y cognitivo, así como a la comunicación entre culturas, y ayuda a entender la relación entre las lenguas indígenas y el español, incluso con las lenguas extranjeras (Olarte/DGEI, 2011).

Cummins (2002) menciona que se debe de reflexionar y hacer un cuestionamiento interdisciplinario de los contextos sociopolíticos de países donde se desarrollan discursos antagónicos sobre los programas de educación bilingüe; el reconocimiento e inclusión de la diversidad y el multiculturalismo en el currículum.

La formación docente y las prácticas educativas.

Pero hace énfasis en la identidad de los educadores como una alternativa de una “pedagogía transformadora” que permita a docentes y alumnos analizar y comprender la realidad social y de su comunidad.

Retomó lo que plantea de brindar herramientas intelectuales para comprender la naturaleza del discurso sobre la educación de los niños bilingües, para que el profesorado descubra contradicciones internas que “restringe las formas de ajuste de las identidades entre maestros y alumnos y las oportunidades de aprendizaje que experimenten los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos.

Para esta investigación retomo a Cummins (2002) que desde una perspectiva pedagógica, la lectura y la escritura son los medios esenciales para la adquisición y el dominio de del lenguaje académico en niños bilingües, lo cual afirma que debe atender de modo especial al significada la lengua y al uso de ambos idiomas.

Considera que en cuanto a la pedagogía transformadora promueve que las experiencias de los alumnos se relaciones con sus realidades sociales, lo cual se

logra, mediante el respeto a los principios de justicia social y la enseñanza en clase orientada al aprendizaje de ideales democráticos, y en proporción a “las herramientas de lectoescritura académicas y críticas que necesitarán los alumnos para una participación plena.

La afirmación de las identidades de los grupos marginados dentro del aula consolida y valora la pertenencia a una lengua y cultura maternas, necesarias para la adquisición de otro idioma y para el aprendizaje significativo de contenidos académicos, concluye que una reforma educativa, basada en una pedagogía transformadora, corregirá las pautas de bajo rendimiento de los grupos subordinados y evitará la reproducción de desigualdades sociales en las escuelas (Cummins 2002).

2.2.2. Identidad

El término Identidad viene del latín “identitas” de la raíz “ídem”, “lo mismo”, y tiene dos significados básicos: “el primero es un concepto de semejanza total esto es idéntico a aquello. El segundo es un concepto de distinción que presume consistencia y continuidad a lo largo del tiempo” (tenemos una identidad que nos particulariza y que se mantiene a lo largo de nuestra vida). Así, la noción de identidad establece dos posibles relaciones de comparación entre personas: “similaridad”, por un lado, y “diferencia” por el otro (Hernando, 2000).

La identidad se construye activamente, en sus fundamentos, supone en principio y de modo universal, la identificación de cada nuevo ser humano, con los seres humanos que le rodean (básicamente los progenitores, pero de manera amplia, con todo el grupo social donde se incluye).

La identidad por lo tanto es antes que otra cosa “identidad social o cultural”, pues se construye en interacción con otros seres humanos y aportadas unas concretas condiciones materiales de vida.

La identidad es un proceso que resulta de las formas como los seres humanos se relacionan al interior de su grupo social de pertenencia y frente a otros, Charles Taylor (1993) habla de cómo se conforma nuestra identidad, refiere que la identidad humana se crea y se constituye dialógicamente.

Según Hernando (2000) citando a otros autores, decía que “identidad solo puede comprenderse como un proceso, como ser o llegar a ser”, y que puede definirse como “el establecimiento sistemático y la significación entre individuos, entre colectividades y entre individuos y colectividades, de relaciones de similitud o diferencia”.

Para esta investigación de acuerdo con Hernando (2000:50), retomaré que la identidad es la idea que cada uno tiene sobre quién es y cómo es la gente que le rodean, cómo es la realidad en la que se inserta y cuál es el vínculo que se le une a cada uno de los aspectos dinámicos o estáticos del mundo en que vive, es decir la identidad como proceso de construcción, se va adquiriendo a través de las experiencias personales en colectividad.

La identidad nos permite construir cognitivamente la realidad a la medida de nuestra capacidad para controlarla, es decir la identidad consiste básicamente en desarrollar mecanismos cognitivos que nos permitan tener la sensación de que controlamos en la medida de lo suficiente la realidad, independientemente del control real en sí que tengamos.

Y reitera que todos los seres humanos estamos dotados de las mismas capacidades cognitivas y afectivas, aunque puedan desarrollarse en grados distintos conforme a las diferencias personales y a las mismas posibilidades de utilizarlas para nuestra supervivencia.

Nacemos idénticos, dado que podemos desarrollar el mismo tipo de emociones, así como el mismo sentido lógico o común; lo anterior lo podemos hacer en la medida de nuestra inteligencia que nos personaliza, y nos distingue, internalizamos una representación simbólica de la realidad que habremos de vivir, también así que establece distintas percepciones de esa realidad.

Consolidando distintas ideas sobre lo que somos cada uno de nosotros, y en consecuencia, diferencias culturales, de género o individuales, que luego habrán de definir nuestra manera de relacionarnos con nosotros mismos y con el mundo, tenemos distintas identidades lo que significa, básicamente, que construimos cognitivamente mundos distintos en los que vivir.

Aguado y Portal (1991-1992), caracterizan la identidad como resultado de experiencias significativas, las que se constituyen en prácticas sociales en las que se insertan los sujetos.

Se entiende por otredad a la categoría que engloba la configuración de la identidad, en el sentido de que a partir de la existencia de otros distintos del nosotros se forma la personalidad de los sujetos (SEP/CGEIB, 2004:42).

2.3. Identidad personal

El término “individuo” solo se comenzó a aplicar a las personas a partir del siglo XVII Hernando (2000), dice que el concepto de individuo hace alusión a una entidad aislada, un elemento que tiene identidad propia, cuya existencia se pueda concebir en sus propios términos; la percepción de uno mismo como entidad aislada de realidad se había desarrollado ya entre algunos sectores de la población en las grandes civilizaciones clásicas concretamente entre quienes hacían la objetivación y reflexión sobre los fenómenos de la naturaleza su profesión, como es el caso de los filósofos.

Ello permite entender la reflexión en torno al tema de la individualidad, sin embargo, solo a partir del renacimiento empieza a aplicarse el concepto de “individuo” a las personas, el ser humano fue capaz de concebirse como algo independiente y distinto a los demás, un agente de acciones particulares que podían diferenciarse de las colectivas, como alguien suficientemente seguro de control sobre las circunstancias en las que vivía como para poder concebirse como una parte aislada del grupo protector (la familia, el clan la tribu o el Estado) sin el que, hasta el momento se pudo concebir.

Por tanto, las personas que integran esos grupos no se ven obligados a diferenciar sus actuaciones sociales en la misma medida que nosotros, por lo que a la diferencia individual de comportamiento es menor, en este sentido, la identificación con el grupo permite un sentimiento de mayor protección y seguridad, (Hernando,2000).

La identidad personal cuenta con sus características, según las experiencias particulares de cada sujeto durante su vida, las que dejan huella y forman su propio modelo de mundo.

La complejidad no conduce a la eliminación de la simplicidad, cada profesionalista, desde el área específica de su quehacer, deberá encontrar el modo de aplicar el pensamiento complejo, para conjuntar teoría y práctica. El reto a enfrentar es el de pensar complejamente como metodología de acción cotidiana.

El concepto de complejidad se presenta en diferentes áreas y niveles: al analizar la actividad de los docentes; al revisar los procesos de construcción del conocimiento; aunque Edgar Morín (2001), es en la actualidad el pensador que más ha impulsado esta propuesta metodológica, existen además, otros autores que promueven la necesidad de una visión más global.

Morín menciona que uno de ellos es Howard Gardner (1995), quien con su teoría de las inteligencias múltiples, ha señalado lo incompleto de la concepción tradicional que sólo considera en la inteligencia sus partes lógico-matemáticas y de razonamiento lingüístico.

Edgar Morín (2001) propone algunas ideas que pueden anteceder y orientar el proyecto educativo:

1) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, implica analizar al hombre en relación con sus limitaciones para construir el conocimiento.

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto síquicas como culturales que permiten arriesgar el error y la ilusión.

2) Los principios de un conocimiento pertinente, propone la búsqueda de un conocimiento integrador; “es necesario enseñar los métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo”. En este caso se propone la transdisciplinariedad que se puede lograr a través de la resolución de problemas, ya que históricamente

ésta ha sido el motor que ha generado el crecimiento del conocimiento matemático y su vinculación con otras ciencias.

3) Enseñar la condición humana, nos orienta a tener conciencia de la complejidad del ser humano, tanto a nivel de los profesores como de los alumnos.

4) Enseñar la identidad terrenal, es tomar conciencia del vínculo indisoluble del hombre con su entorno.

5) Enfrentar las incertidumbres, nos induce a reconocer las limitaciones propias de la ciencia, a contemplar también en el currículo, el aprendizaje de las incertidumbres, lo que está presente en el proceso de resolución de problemas, aún en las matemáticas que mucha gente percibe como paradigma de certeza y exactitud. Morín alerta de ello en el mismo pensamiento complejo:

6) Enseñar la comprensión, esto implica formar a los individuos en la comprensión mutua.

7) La ética del género humano, relativo al control mutuo entre individuo y sociedad; y la ética que debe prevalecer entre individuo y especie.

La identidad es el principal recurso humano para generar la imprescindible sensación de seguridad y orientación que hace posible actuar eficazmente en el mundo que vivimos (Hernando 2000).

La construcción de la identidad se comprende a partir del grado de control material sobre la realidad, entendido como la capacidad de previsión, predicción y control de sus fenómenos, que cada grupo tenga, dependiendo de ello, cada grupo humano percibirá sólo una parte de la realidad.

Por ello, para entender la realidad, el mundo y sobrevivir en él, la mente necesita imponerle un orden: el tiempo y el espacio, los cuales establecen relaciones posicionales entre hechos observables (Hernando 2000).

Tiempo y espacio son los dos mecanismos básicos de ordenación y selección de la experiencia de los grupos humanos, son cualidades del orden que atribuimos a la realidad, son cualidades de nuestra percepción de la realidad, cada grupo humano contempla sólo la realidad que refiere a ambos parámetros, sólo existe

para él aquella parte de la realidad a la que le ha ordenado de este modo: la que tiene una cualidad de tiempo y otra de espacio.

La percepción de la realidad está indisolublemente unida a la representación que de ella nos hacemos, es decir tenemos la capacidad de representación y utilización de símbolos, de esta forma somos capaces de construir una imagen sofisticada del mundo en que vivimos que nos permite reaccionar frente a los cambios cotidianos teniendo presente mucho más información que la puramente inmediata.

2.3.1. Identidad indígena

Díaz Couder (1990:7) refiere que la identidad étnica no implica ni requiere del dominio de una lengua o cultura particular, sino de una autoidentificación con una tradición (histórica o cultural) independientemente de su singularidad.

Jordán (2002:124) menciona que la identidad del maestro bilingüe se constituye a partir de los procesos de endoculturación y aculturación, que no es una identidad homogénea debido a las experiencias propias de cada sujeto.

Goffman (1995) plantea “el estigma de ser indio” en las actuales condiciones sociales, conduce a los indígenas a negar todo lo que les identifica como inferiores y uno de esos signos es el idioma.

Tabachnick y Zeichner (1988), que las creencias docentes son inseparables de su acción, por ello esta aproximación al pensamiento de los maestros nos ayuda a comprender, porque existen opiniones y acciones encontradas acerca de que el náhuatl se importante en el aprendizaje.

Desde la perspectiva indígena, la identidad indígena es vista como el fundamento esencial de su autoafirmación como pueblos, y como elemento crucial para el establecimiento de relaciones interculturales que signifiquen ejercicio de derechos, desarrollo integral y participación en el poder (Varese 1989).

2.3.2. Identidad: constructivismo social

Vygotsky (1962:20) expresa “según nuestro concepto, la verdadera dirección del desarrollo del pensamiento no es desde el individuo hacia lo socializado, sino

desde lo social al individuo, subrayando la importancia de lo social, él determino la importancia de la cooperación entre pares o adultos en el aprendizaje y destacó que lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, más tarde lo podrá hacer sólo.

Para Vygostky, el lenguaje es el medio a través del cual el niño aprende a pensar como lo hacen los adultos, ya que la socialización conlleva lenguaje y pensamiento al mismo tiempo.

Él asigna le asigna tanto a la enseñanza como a la reflexión consciente como generadores del desarrollo cognitivo, por una parte, él consideraba que el aprendizaje depende de la cooperación con los adultos y la instrucción, Vygostky (1962:104-105); enseñar se considera entonces como un factor social y cultural importante para impulsar el desarrollo cognitivo de los niños.

Esta relación se manifiesta claramente en la definición de Vygostky de la zona de desarrollo proximal: “la distancia entre el nivel de desarrollo real según lo determina la resolución de problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo real potencial según se determina mediante la resolución de problemas con la orientación de los adultos o en colaboración con más pares capaces” (Vygotsky, 1978:86).

Por otra parte, él enfatizaba que el lenguaje satisfacía una función interpersonal además de su uso interpersonal y es la interacción de estas dos funciones la que explica que el niño llegue a ser un elemento pensante de la sociedad.

Como podemos ver Vygotsky destacaba la importancia de la sociedad en la formación de la naturaleza de psiquis humana y el lugar predominante del lenguaje como la herramienta mediante la cual la sociedad trasmite su conocimiento y valores al menor.

2.3.3 Identidad para la interculturalidad

El sociolingüista norteamericano Joshua Fishman con el sugerente título: ¿Qué se pierde cuando se pierde una lengua?:

La más importante relación entre lengua y cultura, que llega al corazón mismo de lo que se pierde al perderse una lengua es que la mayor parte de

la cultura está en la lengua y se expresa en esa lengua. Quítasela a la cultura y le quitas sus saludos, sus maldiciones, sus alabanzas, sus leyes, su literatura, sus canciones, sus acertijos, sus refranes, sus remedios, su sabiduría, sus plegarias. La cultura no podría expresarse ni ser transmitida de ninguna otra manera. ¿Qué es lo que quedaría? (Fishman 1996:81).

2.4 Perfil docente

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa de las personas y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa, en los maestros requiere una serie de competencias profesionales que, al menos, abarquen las siguientes: lingüística, comunicativa que a su vez desarrollará en sus alumnos al enseñar la lengua y metodológica y pedagógica.

Desde 1972, la UNESCO ha definido tres ejes como pilares de la educación en general (Faure, 1972): “el saber, el saber hacer y el saber ser”.

Luis Enrique López (1997:72) hace referencia de los saberes y conocimientos específicos que requieren un maestro bilingüe indígena; los conocimientos y teorías, saberes y prácticas, y políticas abarcan un amplio abanico de temas, destrezas, habilidades, actitudes, y el autor los resume como sigue:

El maestro que trabaja en una comunidad indígena debe estar preparado para analizar y comprender los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que los niños y niñas indígenas y sus sociedades están inmersos (...) se requiere sobre todo de maestros con las competencias necesarias para asumir los múltiples desafíos de una Educación Intercultural Bilingüe [EIB], entre ellos la necesidad de construir y configurar una pedagogía intercultural y bilingüe y de innovar y transformar permanentemente su práctica pedagógica (...) Para ello deberán estar en posibilidad de dirigir el aprendizaje de y en lengua materna y de y en una segunda lengua, aprovechando las lenguas como elementos de la cultura subordinada y de la hegemónica y la cotidianidad como recursos pedagógicos que permitan un desarrollo integral del educando (...).

El futuro maestro deberá desarrollar conocimientos y competencias que le permitan conocer el tipo de bilingüismo con el cual inician los estudiantes su escolaridad, a fin de diseñar las estrategias lingüísticas y pedagógicas correspondientes que forman parte de esa pedagogía diferente y hecha a la medida de los niños indígenas y de las sociedades de las cuales forman parte. (López, 1997:72).

El investigador boliviano Enrique Ipiña, al definir el perfil del docente de educación intercultural bilingüe, resalta: "...es evidente que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes antes que en sus aptitudes." (1997:102).

Las actitudes más importantes son:

- El compromiso con las causas de su pueblo.
- La tolerancia activa y la estimación de lo diferente.
- La apertura al mundo.

Las aptitudes esenciales también son tres:

- Competencia profesional con capacitación constante
- Capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada.
- El dominio de la lengua materna de sus educando y de la segunda lengua que es la lengua común a todos los ciudadanos.

2.5 Competencias interculturales

La Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe de la SEP (2008) define la "interculturalidad" como palabra clave en sus materiales destinados a la formación docente: "Situación social orientada a propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuo a las identidades y a la diversidad cultural como una forma de vida. También es una propuesta educativa para alcanzar esta situación, como propuesta educativa indica los siguientes objetivos del enfoque intercultural:

- Fomento de identidad propia y vivencia de los valores de la comunidad.

- Respeto, convivencia y aprendizaje de otras culturas sin perder la propia identidad.
- Convivencia armónica y equilibrada con la naturaleza, pensando en el bien de la comunidad.
- Inclinação y orientación al bien común.
- Conocimiento del pasado para comprender el presente y proyectarse hacia el futuro.
- Conciencia crítica y autoestima.
- Reconocimiento de que el idioma materno, además de ser un vehículo de comunicación, es una de las manifestaciones culturales más importantes para el proceso educativo, a través del cual se refleja su propia visión del mundo y las raíces más profundas de la cultura (Moya,1997:148).

Entonces para lo anterior también se retoma lo siguiente:

La competencia intercultural se define como el conjunto de habilidades cognitivas (conciencia intercultural), afectivas (sensibilidad intercultural) y prácticas (destreza social) necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio multicultural (Álvarez *et al.*, 2005)

2.5.1. Habilidades interculturales

El Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas (2001:512) establece las siguientes habilidades interculturales que pertenecen al eje de los procedimientos y las destrezas del saber hacer:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

- La capacidad de superar relaciones estereotipadas, que implica la relativización de la verdad y el abandono del prejuicio.

2.6 La Interculturalidad en Educación Indígena

Desde la perspectiva de la Educación Indígena, define López este concepto:

La interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y relevancia curricular; es además una herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica (López, 1997:57).

Jim Cummins (1987) la define como pedagogía transformadora: incluye la pedagogía progresiva/moderna donde el aprendizaje ya no es mera memorización y absorción de hechos y datos, sino se construye a partir de la interacción, donde el aprendizaje es activo y sucede en la experiencia práctica, donde el proceso de aprender es más importante que el contenido; el aprender tiene que ser significativo y relevante para el individuo.

Pero además de todo lo expuesto, la pedagogía transformadora incluye una dimensión social, una crítica de las realidades sociales donde la tolerancia y la aceptación de la diversidad se reflexionen a partir de las experiencias propias.

El enfoque intercultural surge con el debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial por dos razones primordiales: la globalización y la reivindicación de los derechos indígenas. Es en la década de los 70 cuando en América Latina se cuestiona a título de la interculturalidad al modelo homogeneizador y a la educación castellanizadora (SERVINDI, 2005:33).

2.7 La interculturalidad en la práctica

La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la cultura, antropología o la sociología, sino que se encuentra en todas las relaciones humanas. Es un concepto que describe la diversidad de las identidades culturales en convivencia y pone énfasis tanto en las diferencias como en los aspectos comunes y en el aprendizaje intercultural, pero teniendo cada uno su identidad propia (Klarenbeek y Meza 2003:14).

La educación intercultural no debe, pues, promover el relativismo cultural, sino reconocer la relatividad y estimular la desacralización de todas las culturas. Este enfoque implica no centrarse en las culturas de origen, ni en las relaciones entre las culturas en contacto, porque el peligro de robustecer los estereotipos y de olvidar la realidad cultural de los individuos es demasiado grande. Más bien se trataría de partir de la versión cultural propia de cada persona para enfatizar las semejanzas y relativizar las diferencias (Besalú, 2002:53).

CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN

3.1 Elementos metodológicos

La metodología utilizada en esta investigación, se retoma en el enfoque de la investigación-acción pedagógica, este permite abordar desde el interior de las escuelas a sus protagonistas y los procesos educativos, desde su propia mirada, enfrentando los problemas e inquietudes cotidianos.

Por medio de la etnografía en el trabajo de campo, recopilando evidencias empíricas en las aulas y en las escuelas, comprendí el modo de vida y con ello su dinámica estructural en lo social, cultural, lingüístico permitiendo así la construcción de conocimiento través de la interpretación de la realidad (Rodríguez, Gil y García 1999:44-46).

Esta metodología combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda, lo cual a partir de interacción con la práctica docente y mi función de asesoría, esto conlleva a retomar esta metodología planteada.

Lo anterior enfocando mi interés en la práctica de los maestros y maestras, sus ideas, sus actitudes, su percepción de lo que significa ser un maestro en un contexto indígena, resaltando la identidad indígena en los maestros hispanohablantes en el municipio de Mixtla de Altamirano.

La gran parte de los datos se obtuvieron a partir de la práctica docente de cada uno de los doce maestros que son objetos de estudio, de los cuales se rescató las ideas, experiencias, significados e interpretaciones para llevar a cabo este proceso de investigación.

Pero también recupere testimonios orales, los cuales en una perspectiva antropológica Lengones (1981:13-14) citado por Jordán (2002), sostiene que el informante sólo comprende las cosas en el contexto de su propia vida.

3.2 Técnicas, instrumentos de recolección de datos

Para poder recuperar los conocimientos y puntos de vista del objeto de estudio en esta investigación, se retomaron métodos cualitativos y participativos los cuales me permitieron tener elementos para llevarla a cabo.

Mediante la aplicación de técnicas de investigación de tipo cualitativo como la entrevista, la observación participante, análisis documental o bibliográfico se ha ido concretando este estudio.

Lo anterior mediante los instrumentos como el diario de campo, la guía de observación (Véase anexos) que como Apoyo Técnico realizo por las disposiciones de la Secretaría de Educación de Veracruz, las notas de campo.

Por medio de la observación participante y a la par realice el desarrollo de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, con algunos maestros y maestras, autoridades educativas, para esta primera labor fue en la misma aula, los espacios de reunión y de cursos, así como algunos encuentros sociales lo que me permitieron obtener información relevante para conformar esta investigación.

Inclusive para con la búsqueda de bibliografía con referente al contexto indígena del Municipio de Altamirano, se tuvo que recurrir a bibliotecas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en el Distrito Federal, a la Biblioteca, Ángel Palerm y la ciudad de Xalapa a la biblioteca Gonzalo Aguirre Beltrán, para consultar material como investigaciones de Teresa Rodríguez, Andrés Hasler y Manuel Orea Méndez (Ver anexo)

3.3 Enfoque y modelos

Enfoque: Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural

Es un enfoque educativo que tiene por finalidad poner en práctica la interculturalidad a través de procesos educativos que valoren, incorporen y protejan la cultura del estudiante y la de su contexto natural, social y ambiental para promover su desarrollo; siendo este proceso flexible y abierto para la incorporación de otras cultural” (Encinas, 2005:50).

La práctica intercultural se manifiesta en un proceso de interrelación oral, verbal o escrita, emocional y afectiva, a partir de la reflexión sobre el reconocimiento y respeto al “otro” [...] se plasma en la vida cotidiana en todas sus manifestaciones [...] (SERVINDI, 2005:85), lo que se pretende lograr con la propuesta de intervención en los maestros hispanohablantes.

Hablar de educación intercultural implica a dos o más grupos a definir su propia identidad cultural, para apreciar la de otros, promoviendo el pluralismo cultural, hablar de interculturalidad implica hablar de *comunicación intercultural*, y ésta se compone de procesos de interacción, tanto verbales, como no verbales, que existen entre los miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes en situaciones de diversidad.

El estudio de la comunicación y el impacto ejercido por el desarrollo tecnológico, pues, cuando aparecen situaciones divididas, a menudo, se tiende a utilizarla tecnología como sinónimo de cultura y, por lo tanto, de poder.

Desde el punto de vista de la comunicación intercultural, conviene recordar que las bases sociales y antropológicas de la educación intercultural permiten afirmar la permanencia de cinco fenómenos esenciales para la construcción de estrategias (García, 1992):

1. La intercomunicación de los grupos humanos propiciada por la expansión de nuevos medios de comunicación.
2. El resquebrajamiento de los patrones de identificación grupal y de referencia cultural como consecuencia de los movimientos interterritoriales
3. La inutilidad de la transferencia de modelos organizativos y estructurales de unos espacios a otros como garantía de progreso o de sostenimiento de nivel.
4. La inexorable relatividad de los patrones de comportamiento de los grupos sociales de referencia y concordancia grupal.
5. El papel de la heterogeneidad cultural en la identificación con grupos sociales de referencia.

Por lo anterior la propuesta de intervención debe reforzar la comunicación intercultural a partir de la identificación personal del docente como mediador, requiere como competencia como perspectiva (enfoque) para la formación de los profesionales. La formación de los profesionales en la perspectiva intercultural refuerza la competencia profesional en educación en valores y el aprendizaje cooperativo en redes, porque hay que preparar al maestro para una enseñanza recíproca entre los alumnos que provienen de las diferentes nacionalidades y culturas, y la reciprocidad e intercambio entre maestros y alumnos que pueden proceder de distintas culturas.

El acercamiento intercultural para el fortalecimiento de la persona y del grupo requiere seguir una estrategia de tres pasos en la comunicación intercultural:

Descentralización

Con este concepto nos remitimos a la distancia que el profesional tiene que establecer con respeto a él mismo, delimitando sus marcos de referencia como portador de una cultura y de subculturas (religiosa, institucional, profesional, ética, nacional, etc.). En este recorrido se producirá una apropiación del principio de relatividad cultural: todas las culturas son esencialmente iguales a pesar de sus diferencias, están todas adaptadas a un contexto ecológico, económico, tecnológico y social dado, son el escenario del discurrir de una historia concreta.

Penetración en el sistema del otro

Para entender al otro, hay que penetrar en su sistema; situarse en su lugar. Las minorías que están asentadas en un país desde hace muchos años han sufrido aculturación; como resultado de la evolución dinámica y de la implicación de los sujetos en la realidad, la introducción para los jóvenes en el sistema se realiza a partir del descubrimiento de nuevas identidades constituidas a partir de dos o más códigos culturales y de las estrategias identitarias que intentan integrar los códigos en conflicto. La penetración se orienta a la apropiación de la cultura del otro, lo cual implica:

1. Tolerar los diferentes aspectos.

2. Descubrir los marcos de referencia únicos.
3. Ser capaz de hacer observaciones desde el punto de vista de la otra persona, de la otra cultura, de la otra realidad.

Negociación-mediación

Negociar supone asegurar una serie de intercambios de puntos de vista para llegar a un acuerdo, para concluir un negocio. La mediación es el momento de intercambio que permite conciliar o reconciliar dos partes.

El profesorado será el encargado directo de jugar este rol de mediador entre la escuela, los niños y la familia, tanto para la elaboración de los programas adaptados como para ayudar y resolver dificultades escolares. Mediante la negociación, el educador tiene que descubrir el campo común donde cada uno se encuentra y donde se es capaz de reconocer al otro (su identidad, sus valores fundamentales, etcétera).

La concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación basada en el dinamismo de ésta, ya que, respetando las identidades, defiende su interrelación. La globalidad y la pluridimensionalidad son los elementos que caracterizan el movimiento intercultural y favorecen la consecución del objetivo propuesto (Sabariego, M., 2002 y Ruiz Román, C., 2003).

Desde esta perspectiva, quien dice intercultural dice necesariamente interacción, intercambio, apertura, reciprocidad, interdependencia, solidaridad; también dice: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas que se refieren a los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con otros y en la aprehensión del mundo, reconocimiento de las interacciones donde intervienen los múltiples registros de una misma cultura y entre las diferencias culturales, esto en el espacio y en el tiempo. Precisamente por eso, quien dice interculturalidad dice necesariamente “acogida del otro”. La acogida es una forma de fortalecer el individuo y el grupo (Ortega Ruiz, P., 2004).

Modelo de educación intercultural

La situación problemática es que los maestros hispanohablantes trabajan con alumnos nahuahablantes, por lo que considero que retomar este modelo debido a que considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, dado que la observación de las actitudes y actuación pedagógica, fue el punto central para determinar este modelo y enfoque de educación intercultural.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial que en este caso sería el español como segunda lengua; la ve como un triunfo y no como rémora (Muñoz, 1993:13).

Pero es a través de los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños* (SEP/DGEI, 1999), surge la propuesta de la Educación Intercultural bilingüe, con el propósito de flexibilizar los contenidos curriculares, las formas organizativas y las normas académicas.

También se reconoce que desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre la otra (SEP/DGEI, 1999:12) lo anterior referido en cuanto que las estrategias que se implementarán están enfocadas a los maestros hispanohablantes pero que atienden a alumnos nahuahablantes.

La forma de intervención educativa que reconoce y atiende la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional; así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos” (Álvarez 2005).

Es preciso advertir que, desde este enfoque, los contenidos constituyen un cuerpo de saberes, valores, actitudes, habilidades y competencias cuyo aprendizaje se propone a los alumnos en la escuela.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

Como resumen, cabe afirmar que la educación intercultural pretende desarrollar la formación sistemática de todo educando.

- En la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual.
- En el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas.
- En creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas.
- En incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

3.4 Diseño de la propuesta de intervención

La estrategia de intervención que se propone para lograr un Educación Intercultural parte de la articulación del proceso formativo con la realidad del contexto donde se desarrolla y con las demandas sociales, al identificar, de este modo, los requerimientos de preparación de los profesores. Como se muestra a continuación (Fig. 16):

| PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | |
|--|--|
| Estrategia: la identidad del maestro bilingüe en Educación Indígena | |
| Objetivo general: que el colectivo no nahuablante reflexione sobre la importancia de la interacción en el contexto Indígena, como un elemento del proceso enseñanza - aprendizaje, a partir del análisis de su práctica docente para que reconozca su papel como maestro de educación Indígena. | |
| Presentación y sensibilización | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad, respuesta ante la misma • Espacio de conocer y para comprender otra lógica cultural diferente |
| El bilingüismo en el aula | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es ser bilingüe? • La práctica intercultural bilingüe • Hacia el bilingüismo |
| Taller reflexivo | <ul style="list-style-type: none"> • La cultura en el contexto escolar |

Fig. 16. Propuesta de Intervención. Méndez 2013.

Esta estrategia de intervención se apoya en el desarrollo de competencias, tanto en la dimensión cognitiva como en la dimensión valoral, y se diseñan de acuerdo con la realidad educativa en la que pretenden influir.

La organización de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) es permitida a través de la construcción cultural e histórica del currículo, por lo que la propuesta de intervención es retomar el enfoque intercultural para constituir estos elementos.

El objetivo de la propuesta de intervención es mostrar a los profesores la realidad desde diversas ópticas culturales y sociales, para ayudarlos a entender el mundo desde diferentes lógicas de construir la realidad, desde otras síntesis culturales.

Por lo anterior, las estrategias que se plantean son enfocadas a consideración de que la cultura de la escuela debe ser coherente con la cultura, los valores y las necesidades de los miembros, en este caso los alumnos nahuahablantes y la comunidad que la conforman.

De acuerdo a el enfoque intercultural en educación (SEP/CGEIB, 2004) considero que los maestros hispanohablantes deben considerar que el currículo desde una lógica que articule y legitime lo interétnico y /o contextual, que incorpore a la escuela los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos, en el que laboran así como lo personal como el espacio de desarrollo integral de los educandos, desde lo cognitivo, afectivo, social y ético.

El tipo de capacitación que se propone se fundamenta en un proceso que inicia con la sensibilización para posteriormente centrar en la fundamentación de la Educación Intercultural Bilingüe mediante la técnica de pequeños grupos.

La acción – participación que se propone desarrollar en el taller con lleva a que mediante el trabajo colaborativo se reflexione y se comparte las experiencias, para generar nuevos aprendizajes en los docentes participantes, lo que debe de asegurar la acumulación sistematizada de las experiencias vividas, lo que se deberá entender como un dialogo continuo entre el hacer y el reflexionar.

Las actividades propuestas en el proceso de la capacitación en el Taller, recuperará las formas específicas de conocer y comunicar que posee el grupo que participa, recuperando la identidad, para decodificar y codificar la realidad y las concepciones de su práctica docente.

La reflexión y la acción son dos dimensiones de la práctica que se pretende enriquecer mutuamente, lo que nos con lleva plantear nuestro objetivo:

Objetivo general

- Que el colectivo docente hispanohablante reflexione sobre la importancia de la interacción en el contexto indígena, como un elemento del proceso de la enseñanza-aprendizaje, a partir del análisis de su práctica para que reconozca su papel como maestro de Educación Indígena.

Objetivo específico

- Que el personal docente reconozca la importancia del bilingüismo en el aula a partir del análisis de su experiencia y la revisión de algunos documentos.

Lo que conlleva a lograr estos objetivos, es el planteamiento de las acciones de manera subsecuente, de manera que se realice el proceso de identificación de la identidad personal y profesional mediante la reflexión-acción, por lo que a continuación se mencionan las actividades de manera secuencial.

3.5 Estrategias

3.5.1 Estrategia 1: Presentación y sensibilización

La intención de la actividad es que los participantes se presenten, así como que el grupo se integre con el fin de generar un ambiente propicio para el trabajo que se lleva a cabo.

Se debe hacer énfasis en la necesidad de conocer, reconocer y valorar las diferencias presentes en nuestras interacciones con otras personas, sin olvidar que compartimos elementos en común muy importantes como el pertenecer a una

humanidad que se manifiesta de diversas maneras a través de las distintas culturas.

Con base en las aportaciones de los participantes, el (la) coordinador(a) hace énfasis en los distintos niveles de manifestación de esta diversidad. A partir de las diversidades del ámbito cultural podemos explicar algunas diversidades del ámbito individual.

Apoyándose en una presentación, se explica que en la escuela existe diversidad étnica, cultural, lingüística, social, de género, de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones.

La diversidad siempre ha existido en todos los ámbitos, nuestro país es un país multicultural, pero hasta 1992 se reconoce como tal en la Constitución. Asimismo, en un grupo escolar siempre hay características comunes y diversas: cultura, intereses, preocupaciones propias de la edad, etcétera.

A continuación describo cada una de las actividades:

1. La coordinadora solicita a los participantes que, de manera individual, elaboren una tarjeta de presentación por medio de imágenes; se les pide que plasmen allí su lugar de origen, qué cosas les gustan y cuáles no, si hablan una lengua distinta del español, etcétera.
2. Los participantes se presentan brevemente por medio de la explicación de cada tarjeta.
3. La coordinadora pregunta al grupo: “a partir de lo que ustedes han comentado en sus tarjetas de presentación, ¿qué tenemos en común?, ¿en qué somos diversos?” Para cerrar, el (la) coordinador(a) hace énfasis en que nuestra realidad humana es diversa tanto en lo social como en lo escolar, y apunta hacia la necesidad de atender dicha diversidad con respeto.
4. La coordinadora pide a los participantes que por medio de una lluvia de ideas se construya una definición de lo que se entiende por diversidad.
5. Presentación de los esquemas explicativos por parte del (de la) coordinador(a) para recalcar los diferentes tipos de relaciones entre las culturas.

6. Se solicita a los participantes que, de manera individual, recuerden una situación de su experiencia personal en la sociedad, como maestros, en la que hayan percibido algún tipo de diversidad que se destaque ya sea por su trato adecuado o, por el contrario, por su trato inadecuado.

Cada participante escribe unas notas resumiendo la experiencia.

Se forman equipos en donde cada participante expone su experiencia y se comenta colectivamente.

Cada equipo selecciona una experiencia.

Cada equipo expone la experiencia seleccionada en plenaria.

7. A partir de esta presentación, en plenaria se cuestiona a los participantes respecto de las manifestaciones de las diversidades, y sobre las relaciones entre las distintas culturas en las escuelas y aulas donde llevan a cabo su labor educativa.

3.5.2 Estrategia 2: Referentes conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe

La coordinadora articula lo analizado sobre los referentes y espacios con el papel del docente frente a esta tarea, pues es él quien puede operar dicha transformación educativa; por ello tenemos que detenernos a re conceptualizar el trabajo docente, ya que nada de lo anterior tiene sentido si el maestro no se encuentra motivado e involucrado en su propio trabajo. Se espera que esta reflexión pueda ayudarle a llevar a cabo una práctica educativa intercultural en las aulas de educación primaria de nuestro país.

Estos compromisos pueden ser revisados y enriquecidos en los espacios de trabajo colegiado de cada escuela.

A continuación describo cada una de las actividades:

1. A partir del texto en torno a la reflexión sobre la práctica docente, el grupo se distribuye en parejas que analizan las preguntas disparadoras propuestas, atendiendo a lo que él (la) maestro(a) debe promover o evitar, según el caso, para seguir los presupuestos básicos de la EIB.

2. Cada pareja expone sus conclusiones en plenaria.
3. La coordinadora hace un cierre subrayando la importancia central del papel del maestro en la implementación de cualquier intento de transformación educativa, y lo incentiva a que, a partir de su experiencia y de los elementos que se trabajaron a lo largo de este seminario-taller, fomente su creatividad y con mucho entusiasmo implemente lo que ha aprendido en beneficio de los niños y las niñas a quienes atiende.

La coordinadora pide al grupo que reflexione y registre sus observaciones en torno a los compromisos que como colectivo docente se pueden adquirir en el sentido de propiciar una práctica educativa intercultural.

3.5.3 Estrategia 3: Reflexión sobre la práctica docente

La coordinadora articula lo analizado sobre los referentes y espacios con el papel del docente frente a esta tarea, pues es él quien puede operar dicha transformación educativa; por ello tenemos que detenernos a reconceptualizar el trabajo docente, ya que nada de lo anterior tiene sentido si el maestro no se encuentra motivado e involucrado en su propio trabajo. Se espera que esta reflexión pueda ayudarle a llevar a cabo una práctica educativa intercultural en las aulas de educación primaria de nuestro país.

Estos compromisos pueden ser revisados y enriquecidos en los espacios de trabajo colegiado de cada escuela.

A continuación describo cada una de las actividades:

1. A partir del texto en torno a la reflexión sobre la práctica docente, el grupo se distribuye en parejas que analizan las preguntas disparadoras propuestas, atendiendo a lo que él (la) maestro(a) debe promover o evitar, según el caso, para seguir los presupuestos básicos de la Educación Intercultural Bilingüe.
2. Cada pareja expone sus conclusiones en plenaria.
3. La coordinadora hace un cierre subrayando la importancia central del papel del maestro en la implementación de cualquier intento de transformación educativa, y lo incentiva a que, a partir de su experiencia y de los elementos que se trabajaron

a lo largo de este seminario-taller, fomente su creatividad y con mucho entusiasmo implemente lo que ha aprendido en beneficio de los niños y las niñas a quienes atiende.

4.-La coordinadora pide al grupo que reflexione y registre sus observaciones en torno a los compromisos que como colectivo docente se pueden adquirir en el sentido de propiciar una práctica educativa intercultural.

3.5.4 Estrategia 4: Taller de bilingüismo

Primera sesión. Bilingüismo para comenzar

1. Escriban en una tira de papel una frase acerca de qué es ser bilingüe. Péguenlas en una de las paredes del salón distinguiendo cuáles se refieren al alumnado y cuales a los maestros y maestras
2. Realicen la lectura de los apartados de la presentación y la introducción; así mismo exploren brevemente las sesiones que conforma la guía.
3. Comenten los aspectos que les resultaron relevantes respecto a:
 - La temática
 - Los propósitos
 - Las actividades
 - Los productos
4. Describan de forma escrita una de las mejores clases que ha realizado. Conserve su escrito para actividades posteriores.
5. A través de lluvia de ideas mencionen qué es el enfoque Intercultural Bilingüe.

Registren sus respuestas en una hoja de rotafolio

Posteriormente comparen sus aportaciones con las siguientes ideas:

El enfoque intercultural se define como la forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional; así

como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la búsqueda de libertad y de justicia para todos (SEP 1999:25).

6. Formen equipos de cuatro integrantes y comenten acerca del papel que las lenguas tienen en este enfoque. Para apoyar sus aportaciones analicen las ideas expresadas en los apartados 6, 10, 26 y 29 de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural bilingüe.

7. Retomen uno de los escritos de sus mejores clases y, de acuerdo a lo que menciona sobre el enfoque intercultural bilingüe, identifiquen que tanto se asemeja a éste. Considere sí:

¿Atiende a la diversidad de sus alumnos?

¿Las estrategias planteadas respetan las diferencias culturales?

¿Considera las características lingüísticas de sus alumnos?

8. En planearía, comente cuales características del enfoque están presentes en la descripción de su clase y el papel que juega el bilingüismo en ella.

Lengua indígena: ¿español o bilingüismo?

¿Qué tanto sabemos acerca del bilingüismo? revisen las siguientes afirmaciones y responda SÍ o NO según consideren.

- Utilizar la lengua materna en el aula favorece el aprendizaje de los alumnos._____.
- La lengua materna debe utilizarse sólo en los primeros grados de la primaria porque todavía no dominan una segunda lengua._____.
- Los alumnos y las alumnas deben aprender el español porque les permite enfrentar con facilidad las situaciones cotidianas que se les presentan._____.
- Los alumnos y las alumnas ya hablan la lengua materna, por lo tanto, se debe dar prioridad a la enseñanza de la segunda lengua._____.

9. Compartan las respuestas anteriores y compárenlas con la siguiente afirmación

Se debe considerar la educación bilingüe como una educación que permita el desarrollo armónico del individuo, la posibilidad de comunicarse al interior de su comunidad y tener acceso a la cultura nacional, por lo que el bilingüismo que se recomienda desarrollar en Educación Indígena es aquel que permita

el desarrollo de las lenguas indígenas y del español a efecto de poder interactuar sin que una lengua domine a la otra, se busca que los niños y niñas desarrollen las habilidades lingüísticas fundamentales , que les permitan comunicarse en su lengua materna y en una segunda lengua, con competencias similares (SEP,1999:25).

10. Organice un debate acerca de las ventajas y desventajas de utilizar el bilingüismo en el aula.
11. Comparen las conclusiones del grupo con el texto que aparece a continuación. Un voluntario realizará la lectura en voz alta:

¿Por qué enseñar en lengua indígena?

La educación bilingüe es una ventaja formativa ya que el individuo bilingüe, además de estar capacitado para desenvolverse en dos ámbitos culturales diferentes, tiene más posibilidades de ampliar su dominio tanto de la lengua indígena como la lengua española.

Cuando a un (a) niño(a) se le enseña un segundo idioma sin que antes domine todas (a la mayoría de) las formas posibles de combinar las palabras de la lengua con que aprendió a hablar, se corre el riesgo de que ese (a) niño(a) deje de usar la lengua materna y, con el tiempo no hable bien ninguna de las dos.

Aprender otra lengua enriquece los pensamientos, pues se tiene dos puntos de vista; el de la lengua que uno ya conocía y el de la lengua que se está conociendo, es más fácil aprender esa segunda lengua desarrollando primero la lengua materna, porque lo que se aprende en el segundo idioma se entiende mejor cuando ya se sabe en la lengua con la que aprendimos a hablar.

Un grupo étnico que pierde su lengua es más probable que pronto pierda otras formas de su cultura y sea más fácilmente asimilada por el grupo mayoritario, en condiciones de desventaja (SEP 1999:12).

12. En una hoja de rotafolio anoten los aspectos que consideren relevantes sobre bilingüismo en el aula.
13. Escriban un texto donde expresen la importancia del bilingüismo en el aula.
Apóyense tanto en la siguiente información como en las ideas sobre el alumnado y el personal docente bilingüe que pegaron en la pared del salón durante la actividad.

1. Producto de la sesión: texto sobre la importancia del bilingüismo en el aula.

Segunda sesión: La práctica intercultural bilingüe. ¿Qué hacemos en el aula?

1. Observen los ejemplos de trabajo realizado por los alumnos de diferentes grados, organicen en equipos y analicen los ejemplos para responder a la siguiente pregunta (puede usar ejemplos de sus propios alumnos)

¿Qué se rescata del trabajo en dos lenguas?

¿Las actividades reflejan una educación bilingüe?

¿Cómo se promueve el bilingüismo?

2. Lean el siguiente recuadro e identifiquen el tipo de bilingüismo que se produce en el ejemplo que analizaron (Fig. 17):

| Bilingüismo (Fisman, 1976, Hamberg, 1991) | | |
|--|-----------|--|
| Transitaría tiene objetivo cambiar al niño de la lengua de la casa, minoritaria, a la dominante mayoritaria | Temprana | Se refiere a dos años de ayuda máxima empleando la lengua materna |
| | Tardía | Permite a menudo que alrededor de 40% de la enseñanza de clase sea en la lengua materna hasta nivel primaria |
| Mantenimiento intenta acoger a la lengua minoritaria del niño, reforzando su sentido de identidad cultural y afirmando los derechos de su grupo étnico | Estática | Trata de impedir que se pierda la lengua materna, pero no se preocupa por aumentar las destrezas del alumno en la primera lengua |
| | evolutiva | Tiene como meta alcanzar en la lengua materna la misma competencia y literalidad que en la segunda lengua |
| Colín Baker. "Tipos de enseñanza bilingüe". Tomado de la <i>Antología temática de Educación Intercultural Bilingüe</i> . México: SEP, 2000, p. 200 | | |

Fig. 17. Tipos de enseñanza bilingüe.

3. En plenaria reflexionen:

¿Qué importancia se le da al bilingüismo en la práctica?

¿Qué tipo de bilingüismo se maneja generalmente en nuestra escuela?

¿Está de acuerdo con la Educación Intercultural Bilingüe?

En qué nos apoyamos...

4. Realicen la lectura de la siguiente carta:

Estimado Juan te escribo desde el Venadito, municipio de Guadalupe y Calvo, para comentarte que tengo aquí tres meses; la comunidad es bonita y acogedora, sin embargo estoy agotado ¿sabes? estoy trabajando con un grupo de niños, pero me he dado cuenta de que no es nada fácil trabajar como maestro bilingüe, fíjate que en mi grupo hay tengo alumnos que en la mayoría no hablan español, son muy serios, no quieren hablar conmigo, me he dado cuenta de que no me entienden, como decirte que no han avanzado en nada y se aburren mucho; les encargo tareas pero no las hacen y en la clase parecen ausentes. Lo peor de todo es que tengo niños que hablan tepehua y otros tarahumara, no sé qué hacer. Me estaba acordando hace unos días, que tú trabajaste cerca de aquí y quisiera saber cómo le hiciste para salir adelante.

En la comunidad se portan bien conmigo, pero he pensado que si no encuentro la manera de que los niños me entiendan cuando estamos en clase voy a tener que pedir mi cambio a otra comunidad. Bueno, pero después te cuento qué he pensado, por lo pronto necesito que me digas que puedo hacer, escíbeme pronto y cuéntame cómo te ha ido a ti.

5. ¿Cómo se relacionan las preocupaciones del maestro José con el bilingüismo? Coméntenlo con el grupo.
6. Anoten tres consejos para solucionar el problema de José. Conserve los consejos para trabajar posterior.
7. Reúnanse por ciclo escolar y analicen las siguientes fichas de su material Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe, de acuerdo con las siguientes pautas.
 - ¿En qué lengua se sugiere realizar la actividad?
 - ¿Es adecuado a las características lingüísticas y culturales de los alumnos?
 - ¿Por qué?
 - ¿Es aplicable al grado que se propone?

Tercera sesión. Hacia el bilingüismo

1. De manera individual, revisen la primera y segunda sesión, anoten lo que les resulte más significativo y regístrenlo en una hoja de rotafolio.

2. Realicen la siguiente lectura del siguiente texto:

En síntesis, el maestro debe ser un “abridor del mundo”, desde sus propias raíces y para la comprensión de la situación de sus alumnos; debe ser capaz de dialogar con los padres de familia y con otros miembros de los grupos locales y convencerlos de las bondades de la modalidad educativa en que trabaja. Para lograrlo requiere, además de la actitud, conocimiento de los dos campos culturales y un saber pedagógico. En cuanto a la de su grupo étnico, conviene insistir en que no basta vivir en la cultura y hablar la lengua, sino que hay que darse cuenta de ellos. De lo contrario, no se podrá ser agente crítico. En este sentido la forma que recibe afronta el reto de convertirlo en un observador permanente y atento de su propia cotidianidad y la de los suyos, en contraposición a la creencia de que no uno no necesita estudiar su cotidianidad ya la conoce (SEP, 2002:85).

3. Con lo que anotaran en la hoja para rotafolio y el apoyo de la lectura anterior, hagan una autoevaluación para que reconozcan qué necesidades tiene para realizar su labor docente como maestro y maestra bilingüe. Apóyense en el siguiente cuadro (Fig. 18):

| Aspectos a evaluar | Insuficiente | Suficiente | Satisfactorio | Destacado |
|---|--------------|------------|---------------|-----------|
| Soy bilingüe. | | | | |
| Habla la lengua de mi comunidad. | | | | |
| Entiendo la lengua de mi comunidad. | | | | |
| Escribo y leo la lengua de la comunidad. | | | | |
| Utilizo en diferentes contextos la lengua dentro y fuera del aula. | | | | |
| Permito el uso de la lengua materna en el aula. | | | | |
| Utilizo ambas lenguas como medio de comunicación y objeto de estudio. | | | | |
| Utilizo los materiales propuestos por Educación Intercultural Bilingüe. | | | | |
| Trabajo el bilingüismo en el aula de acuerdo al enfoque. | | | | |
| Manejo del español en mi práctica docente. | | | | |

Fig. 18. Cuadro de diagnóstico.

4. Concentren la información para rescatar los aspectos con más bajo resultado. Así mismo, discutan y establezcan estrategias de solución a las necesidades detectadas.

3.5.5 Taller reflexivo

IxochitlalilisTlamachtihkapan (Xochitlalilistli en la escuela)

- 1.- Organizar un encuentro de narradores para que comenten sus experiencias de vida
- 2.- Invitar a una autoridad tradicional de la región ampliamente conocido y respetado para que narre su historia como rezador de Xochitlalistli
- 4.- Después de observar la realización del Xochitlalilistli, compartir en plenaria como es visto como un propósito de enseñanza en el contexto escolar.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo referido a la presentación de resultados, mostraré las evidencias más relevantes de nuestra investigación realizada, tomando como referencia tres categorías: características personales, características identitarias, características profesionales, que giraron alrededor de los ejes: identidad docente e identidad indígena retomadas en el diagnóstico socioeducativo.

De acuerdo al objetivo planteado en la Estrategia 1: presentación y sensibilización se tuvo una participación óptima, dado que se logró una asistencia del 100 % dado que los 12 maestros asistieron al colegiado para desarrollar las actividades.

Características personales: identidad docente

En lo referente a las características personales de los objeto de estudio, al realizar su ficha de identificación, mostraron incertidumbre de cómo definirse, de cómo mostrar ante los demás, de cómo mostrar sus experiencias positivas o negativas según la valoración realizada por ellos y ellas mismas, así también como ubicarse en un contexto histórico y sociocultural vivido por cada uno.

Presentaron semejanza en la edad, en sus gustos pero se percibe como fueron inducidos para elegir su profesión docente, aún cuando cada experiencia es individual y personal se logra inferir la existencia de un familiar docente que pudo generar la influencia en los procesos identitarios para pertenecer al gremio magisterial.

Pero también tres de ellos mostraron la motivación como factor de elección expresado, lo cual constituye un elemento importante que se va consolidando en su profesión como maestro bilingüe; debido a los siguientes comentarios:

“[...] el trabajo o la plaza me la hereda mi mamá, es por ello que ahora estoy dentro del magisterio, lo que hago día a día, me gusta. Para enseñarles a mis alumnos un aprendizaje favorable y para un mejor futuro en la vida diaria de los alumno [...]” E. H. T. ficha de identificación, 29 de mayo del 2013.

“me gusta ser maestra porque me gusta compartir con los niños y sobre todo enseñarles muchas cosas...” “notándose la inclinación hacia la docencia fundamentada en las experiencias de vida”.

Del mismo modo también existen casos en los cuales las participantes muestran actitudes favorables hacia la profesionalización al manifestar que la docencia no era su elección como el caso de una de las participantes, al mencionar su gusto por la Informática, pero al estar frente a grupo muestran actitudes positivas como responsabilidad, aceptación para con su trabajo.

Escribieron de manera libre, lo que inició como una ficha de identificación (ver Fig. 19), fue encaminándose a una autobiografía, lo cual me permitió conocer y comprender como se perciben a sí mismos, se asombraban de cuando leían a sí mismos y se encontraban a la experiencia de otros.



Fig.19 participantes elaborando su ficha de identificación.

Con su narración de su descripción personal escrita, ayudó a reconfigurar su experiencia para resignificar las cosas, para hallarle sentido o sinsentido, para propiciar un acercamiento de mayor comprensión hacia lo que aún no entienden muy bien o les inquieta.

En la experiencia anterior considero que entraron en juego estados psicológicos, afectivos y cognitivos en una estrecha relación mediada por el contexto socio-

histórico particular, el cual hicieron posible la re-construcción de la personalidad individual y colectiva.

Una vez que fue transcurriendo las actividades en el colegiado conversaron amigablemente sobre temas sensibles que los identificaron, convivencias familiares, como cumpleaños, casamiento, bautizo, amistades, los que se identifican de Tantoyuca separaciones afectivas, en el caso de uno de ellos su separación de su esposa, duelo migratorio migración, religión, inquietudes artísticas, profesionales, graduación, de UPN y UPV, titulación deportivas como los torneos de fútbol y basquetbol, inclusive bromas como al navegar por Internet como identificarse.

En su descripción dos de ellos, se reconocieron como descendientes de una familia indígena, pero que no hablan una lengua indígena, pero reconocen “que es necesario hablar tanto el español como la lengua indígena”; “para trabajar en las comunidades indígenas es necesario respetar, conocer y utilizar su idioma como lengua de aprendizaje en la escuela.

Así mismo también expresaron sobre su modo de integrarse social y profesionalmente a su trabajo docente en un contexto interétnico que acontece en una trama de relaciones entre ellos y sus alumnos, comentan que inclusive cuando llegaron a la escuela, se enfrentan al reto de ser responsables de una escuela, lo que los conlleva a un compromiso social.

Como por ejemplo:

Una de las maestras reconoce que aprender la lengua es una de sus tareas para lograr interactuar con sus alumnos, porque considera que es necesario para que sus alumnos la entiendan y poder trabajar con ellos.

Considero que de este acercamiento a las historias de vida de los maestros y la recuperación de algunas de las experiencias de vida, es una forma de conocer, valorar y reconocer, los esfuerzos, la motivación y el ímpetu, presente en los maestros de Educación Indígena.

Características Profesionales: identidad indígena

Con la estrategia de referentes conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe explicaron las nociones de etnia, lengua, cultura, diversidad que desde su cosmovisión los definían, inclusive en cuanto a lengua, uno de ellos menciona:

“considero que la lengua es un obstáculo para mis alumnos, porque ellos por su necesidad económica, algún día tendrán que emigrar, y el náhuatl, no lo van a utilizar, de hecho van a necesitar aprender el inglés, por lo tanto el náhuatl, es un obstáculo.”

Por lo anterior fue preciso dar un acercamiento a dichos conceptos para poder identificar como se relacionaba su pensamiento y sus experiencias para la construcción de lo que conceptualmente se define como cultura, de hecho me causó una primera impresión de en los participantes existían situaciones que no percibía.

Por ejemplo: “me caracterizo por ser un joven trabajador, he tenido varios oficios (panadero, ayudante de albañil, lavador de autos, taxista), y también he laborado en fábricas y oficinas [...] (A.Z.X. Ficha de identificación, 29 de mayo del 2013).

Continuando con la estrategia anterior, referentes conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe, los maestros participantes mostraron actitudes como desconocimiento, ante los documentos normativos, se observó que en un 60 % aún les falta conocer por ejemplo los Lineamientos de la Educación Intercultural para los niños y niñas indígenas, que la SEP emite para los maestros de Educación Indígena.

Así mismo comentaron en sus experiencias en la estrategia de la reflexión sobre la práctica docente, mostraron sus logros y de sus fracasos durante lo que hacen en cuanto al trabajo con los alumnos, reconociendo por ejemplo:

“[...] tengo un gran reto que superar el idioma náhuatl, tengo tiempo para aprenderlo ya que he tenido grandes retos [...] (I. C. C. ficha de identificación, 29 de mayo del 2013).

Otro aspecto evaluado en la investigación estuvo relacionado con las actividades que tanto el (la) maestro(a) como los(as) alumnos(as) realizan en el aula, durante

el tiempo de enseñanza/aprendizaje. La metodología utilizada para esta parte consistió en observar las interacciones maestro(a)/alumno(a) en tres períodos de clase en diferentes días.

Es preciso indicar que en este tipo de evaluación, para tener un panorama más completo, se debe observar en períodos que se extiendan a varios días o incluso meses. Debido a la disponibilidad de tiempo para la presente investigación esto no fue posible. A pesar de ello, los resultados obtenidos en las observaciones realizadas durante tres días han sido positivos, dado que se han mejorado en cuanto la interacción con los alumnos, los(as) maestros(as) aplican en sus clases distintas técnicas y metodologías de enseñanza.

Durante las observaciones en clase, se pudo establecer, que si bien siguen los lineamientos recibidos en las actividades participantes, aún mantienen enseñanzas en donde se resalta la falta de interacción con los alumnos.

En cuanto al desarrollo del taller de Bilingüismo se obtuvo una participación del 75%, reconociendo que no son bilingües y que existe una necesidad de aprenderlo, pero ello implica primero mostrar una actitud de interés para hacerlo.

Cabe mencionar que también hubo necesidad de ajustar los tiempos, por la situación de actualización y formación de maestros en servicio, con el Programa I, II y III, durante los meses de abril, mayo y junio, del ciclo escolar 2012- 2013, dado que la propuesta de intervención se programó mediante el cronograma de acciones para desarrollarse en los meses antes mencionados.

La recuperación de las historias de vida de los maestros que participaron en este proceso motiva a conocer la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una óptica diferente, como lo es la que pueden aportarnos desde su vida.

De esta recuperación de historias de vida, se pueden realizar importantes aportes para entender la dinámica de los procesos educativos, esto a través de la elaboración de diagnósticos socioculturales, de los cuales se propone, estén encaminados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la educación bilingüe e intercultural.

Se recuperaron elementos como la lengua como una necesidad de fortalecer su adquisición del náhuatl para mejorar su interacción con los alumnos, lo anterior conlleva a plantear que el reconocimiento de su papel en el aula y en la comunidad, les implica involucrarse como un transformador social.

Se obtuvo el reconocimiento que para fortalecer la comunicación con sus alumnos indudablemente deben mostrar una actitud de interés para con los integrantes de la comunidad, porque mencionan que es como entretener a los alumnos y entonces debe ser un practica pedagógica, que permita favorecer las habilidades comunicativas.

Otro resultado obtenido es la falta de capacitación en cuanto al enfoque intercultural bilingüe por parte de la Secretaria de Educación, considerando solo la actualización profesional como lo es el trayecto formativo, lo anterior en base a los resultados obtenidos en el instrumento de Lengua indígena, Español o bilingüismo, obteniendo un resultado insuficiente para con el dominio requerido de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas y el enfoque intercultural.

Conclusiones

Lograr mejorar el desempeño docente implica un conjunto de elementos, así como un trabajo colaborativo entre los agentes educativos, que resulta complejo pero no imposible, lo planteado en esta investigación permitió mejorar primeramente la auto identificación profesional pero como todo proceso, requiere de tiempo para poder ver los resultados, que poco a poco se van constituyendo en la mejora de la práctica educativa.

Al tener un acercamiento con la identidad personal de cada uno de los participantes, considero que realmente la identidad es un proceso complejo de la construcción de la realidad, en donde se construye con las experiencias individuales y en colectivo.

Así entonces nuestra identidad abre un abanico de personalidades que nos permite desarrollarnos en diferentes ámbitos sociales, al recuperar la decisión de vernos y pensarnos por nosotros mismos, al protagonista central de nuestra historia y el componente indispensable de nuestro futuro.

En nuestro trabajo cotidiano, como maestros se construye un espacio relevante en el que se constituye una identidad personal, una manera de ser y hacer del maestro, lo cual podría considerarse como una situación interna para identificarse ante los demás.

La identidad étnica no implica ni requiere el dominio de una lengua o una cultura en particular, sino de la autoidentificación con una tradición independientemente de su singularidad dado que la identidad se conforma en relación con otras identidades.

Con estas acciones manifestadas por los maestros participantes se concluye que la simulación es un comportamiento y una actitud aprehendida, que se expresa en una práctica y en un discurso que modela un mundo escolar aparente, en el que se hace para no hacer, se habla para esconder, se miente para observar y se comprometen para no cumplir.

Quiere decir entonces que la práctica requiere de una actitud de identificación que emane del interior de la personalidad, no es cumplir por cumplir, es cumplir por identificarse con los demás por reconocer un sentido de pertenencia en un contexto diferente al nuestro, pero igual por el hecho de ser personas.

Considero que el reconocerse con una identidad macehual, no es por hablar náhuatl, sino porque nos con un sentido de pertenencia el ser bilingües nahuahablantes, poseemos un medio de comunicación, que nos permite afrontar los cambios culturales y fortalece nuestra autoidentificación.

Concluyó considerando que la identidad profesional del docente tiene por tanto elementos referidos a la decisión o motivación personal por la enseñanza la que a su vez puede tener diversos orígenes, y a la forma como esta decisión se afianza en mayor o menor grado a través de la formación inicial como maestro, y a la reformulación o reconstrucción de este sentido que ocurre a lo largo del ejercicio profesional.

En todo este proceso, los referentes son otros profesionales (como quienes fueron sus profesores en la escuela o el contexto de su desenvolvimiento personal), los alumnos a los que observa o enseña, la tarea misma de enseñanza y el contexto social y educativo del centro de inserción profesional.

La reflexión es la epistemología de la práctica que pone de relieve la cuestión del conocimiento profesional, asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva; sobre todo la reflexión en la acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo).

Uno de los logros es la transformación para tener la capacidad de crear nuevos conocimientos a través de la misma reflexión, pues con base en ellos mejorará su práctica educativa y a la vez fomentará sus valores y compromiso con la profesión docente.

El pensamiento complejo es posible en el momento de la conducción de clase, en el que somos capaces de recapacitar sobre nuestra actitud, nuestra conducta, sobre lo que decimos y hacemos, sobre lo que hemos hecho o lo que deberíamos haber hecho, o cuál va hacer nuestra actuación a continuación, meditar es

sinónimo de pensar, conlleva una connotación de debate, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación.

Todos sabemos que la educación básica es fundamental para la formación y el desarrollo permanente de los individuos como miembros de una sociedad, los maestros (as) quienes laboramos en el medio indígena tenemos ese doble compromiso de:

Contribuir, colaborar y fortalecer, la riqueza pluriétnica, pluricultural, lingüística y social del grupo de pertenencia y el ser un buen maestro que brinde el apoyo facilitando el acceso a los conocimientos.

Pero también fortalecer el compromiso de desarrollar habilidades, competencias y destrezas, así como los hábitos, actitudes y los valores como: la veracidad, honestidad, respeto, solidaridad generosidad, democracia, libertad y justicia que son fundamentales para la formación responsable del ser humano, el niño indígena tiene que ser educado con estos principios de responsabilidad y crecer con el compromiso de apreciar y fortalecer su cultura, lengua e identidad.

Los maestros, los padres de familia y las autoridades tenemos que trabajar juntos para lograr una educación de calidad para todos; pero esta calidad debe anteceder la identidad personal, para poder saber quién, soy, que quiero lograr, para qué lo quiero lograr, de donde vengo y hacia dónde voy.

Los alumnos indígenas, que son quienes más requieren de calidad en la atención educativa, son los que menos atención y calidad reciben. La mala calidad de la educación que recibe la población indígena, se debe en gran medida al papel que desempeñan los maestros bilingües de Educación indígena, considerando que su cultura es mejor que la cultura de los alumnos.

En Mixtla de Altamirano existe una alta marginación pero podemos retomar la riqueza cultural que posee para recuperar e incrementar el capital cultural, inclusive plantear la difusión de las diferentes investigaciones que se han realizado en el municipio, para propiciar el reconocimiento cultural y lingüístico del contexto en el que nos desenvolvemos.

Por lo anterior también es necesario que en Mixtla exista un lugar donde se publique las investigaciones que hasta la fecha se han realizado y donde inclusive los maestros conozcamos, para fortalecer nuestra identidad profesional como maestros bilingües, porque aunque trabajó en el este contexto existen muchas cosas que no reconocía y que gracias a esta investigación me permite ver de diferente manera.

Así también aunque están establecidos los derechos de los individuos en este caso los niños y niñas indígenas, aún faltan realmente se apliquen como se plantean institucionalmente, en documentos están establecidos para hace falta la formación profesional y a la vez la formación como seres humanos para fortalecer el respeto a la Diversidad lingüística y cultural.

Lo anterior está considerado en las políticas educativas pero las transformaciones sociales deben seguir fortaleciendo la preservación de las identidades de los pueblos indígenas, pero a la vez encaminarlos a una mejor vida sustentable en términos económicos, políticos y sociales.

Saber leer, escribir y hablar una lengua refleja una visión única en el mundo, ahora cuanto más una lengua indígena la cual considero refleja un pensamiento, un sistema filosófico y el entendimiento del mundo, en el caso de nuestra lengua náhuatl si desaparece se pierde una parte insustituible de nuestro conocimiento de nuestro pensamiento y de la visión del mundo.

Por lo anterior el maestro bilingüe de Educación indígena debe poseer las competencias comunicativas necesarias para desenvolverse en un contexto indígena, pero aún si no tuviera esas competencias, su actitud positiva lo conlleva a interesarse por aprender una lengua como lo es el náhuatl, a partir del sentido de pertenencia que logre apropiarse.

Nuestra lengua indígena náhuatl está en peligro de desaparecer y solo nuestra identidad personal como indígenas nahuahablantes, permitirá cuidar el tesoro máspreciado que tenemos nuestra lengua, la cual es un elemento primordial en la cultura, que nos debe fortalecer nuestra identidad profesional.

Reitero que el desplazamiento de las lenguas de la escuela se da por la desubicación lingüística de una parte del profesorado, y a la falta de una identidad indígena, considera así que este problema se podría atender desde las instancias oficiales pero es precisamente ahí donde se inicia este problema porque son los que organizan junto con el sindicato la organización de los servicios educativos para la población indígena.

Si bien existen políticas educativas y hemos avanzado en el marco legal para brindar una educación indígena con un enfoque intercultural, estableciendo los mecanismos y reglamentos para su concreción, la realidad es que la falta de materiales impresos para el docente y la falta de una actitud profesional responsable hace que no se avance en que se considere a la escuela como el lugar idóneo para fomentar el desarrollo del bilingüismo así como el fortalecimiento o la revitalización de las lenguas indígenas.

Tenemos que comprender y analizar la realidad social de su vida y su comunidad teniendo una actitud hacia la objetividad con sus alumnos que considere ante todo la dignidad del niño, dado que tiene un status social y lingüístico, que lo hace un ser social.

Esta investigación cualitativa y participativa me permitió sacar de su invisibilidad a los indígenas presentes en el municipio de Mixtla de Altamirano, pero especialmente a las niñas y niños, dado que son los que menos aprenden, ya que son muy pocos los que cursan una educación superior, son los que salen más bajos en las pruebas aplicadas por el sistema educativo nacional.

La desigualdad está latente como podemos tolerar tanta injusticia con nuestros pueblos originarios en la que los indígenas se encuentran, lo anterior significa enfrentar la inequidad en educación en nuestro país.

FUENTES CONSULTADAS

- Acevedo Conde, María Luisa (1996), *Educación Interétnica*. México: INAH.
- Aguado, José Carlos y María Ana Portal (1991), "Tiempo, espacio e identidad social". *Alteridades*, pp. 31-41.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1986), *Zongolica: encuentro de Dioses y patrones*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- _____ (1983), *Lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*, México: CIESAS.
- _____ (1976), *Obra Polémica*, México: SEP/INAH.
- _____ (1973), *Teoría y práctica de la Educación Indígena*, México: SEPSETENTAS.
- Baker, Colín, (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baker, Colín (2000), *Tipos de enseñanza bilingüe*. Tomado de la antología temática Educación Intercultural Bilingüe. México: SEP.
- Besalú, Xavier (2002), *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Boada, Humberto (1990), "La comunicación de los bilingües", en: *Desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Anthropos.
- Bonfil, Guillermo (1987), *México Profundo. Una civilización negada*, México: CIESAS/SEP.
- Burbano, Bolívar José (1994), *Docencia Bilingüe Intercultural. Una especialización para nuestros días: una reflexión desde la "Tecnología de la educación"*, Quito: Abya – Yala.
- Cárdenas, Elena (1996), *Campo de la lengua*, en: *Rediseño de los materiales de Estudio Reunión de Intercambio Académico en torno al curriculum de las LEP Y LEPMI '90*, UPN, México.
- Chomsky (1975), *Reflections on language*, Nueva York: Pantheon Books.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917. Texto vigente. Última reforma publicada: DOF 19-07-2013.

Consejo Nacional de Población (CONAPO) 2010 www.conapo.gob.mx

Convenio 169 de la OIT sobre Pueblo Indígenas y Tribales en Países Independientes (2003) México, CDI.

Cummins, J. (2005). *La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe*. Canadá: Universidad de Toronto.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Ed. Morata.

Cummins, J. (1987). *Conservando la lengua madre en los niños que hablan un idioma diferente al idioma predominante: algunos conceptos erróneos*. Colección Pedagógica Universitaria 15. Universidad Veracruzana, Xalapa, México.

Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO – Santillana.

De la Fuente, Julio (1989), *Relaciones interétnicas*, México: CONACULTA/INI.

Díaz-Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. (2° ed.). México: Mc Graw Hill.

Díaz-Couder, Ernesto (1990), *Diversidad sociocultural y Educación en México. Coloquio Cultura y Educación: El estado de la reflexión en México*, Seminario de Estudios de la Cultura, CONACULTA, mimeo.

Dueñas, Gabriel, (2008), *La participación Política de los estudiantes en la construcción de la escuela secundaria democrática*. Extraído el 11 de noviembre de 2009 desde <http://rededucadoresdemocráticos.blogspot.com>.

Encinas, Blanca (2005), “Currículo Intercultural: algunas aproximaciones”. En Elsa Vílchez, Silvia Valdez y María Rosales (ed.), *Interculturalidad y Bilingüismo en la Formación de recursos humanos: Educación, Medicina, Derecho y Etnodesarrollo; Vol. III*. Lima: Juan Gutemberg-Editores Impresiones E.I.R.L. 49 – 64.

Barrera, Iván y Mayers Robert (2011), *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*, Chile: PREAL (Serie documentos 59).

- Faure, Edgar (1972) citado por DELORS, Jacques 1996 *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO – Santillana.
- Fishman (1996), citado por María Angélica Relmuan A. El mapuche, el aula y la formación docente, p.p. 81
- Fishman, Joshua (1996), “Maintaining languages: what works? What doesn’t?”, en G. Cantoni (ed.). *Stabilizing Indigenous Languages*. Arizona: Northern Arizona University, pp. 186-198.
- _____ (1996) “What do you lose when you lose your language?”, En: G. Cantoni (ed.). *Stabilizing Indigenous Languages*. Arizona: Northern Arizona University. 80-91.
- García Carrasco, J. (1992), “Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural”, en *Sociedad Española de Pedagogía (SEP): X Congreso Nacional de Pedagogía*, Vol. 1, pp. 15-37.
- Gobierno del Estado de Veracruz, Mixtla de Altamirano 2011-2013 <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/files/2012/04/Mixtla-de-Altamirano.pdf>
- Godelier, M. (1989), *Lo Ideal y lo Material*, Madrid: Ed. Taurus.
- _____ (1998). *El Enigma del Don*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Goffman, Erving, (1995) *Estigma. La identidad deteriorada*, Argentina: Amorrortu Editores.
- Hamel, Rainer Enrique, (2003) “*Conflictos entre lenguas, discursos y culturas en el México Indígena: Los procesos de desplazamiento lingüístico*”, Palabra, 11. Río de Janeiro: Editora Tradepa.
- Heath, Shirley Brice (1986), *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México: INI.
- Hernández, Jorge y Alba Guzmán (1982), “*Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México*”, en Scalón, Alene Patricia y Juan Lezama Morfin, México Pluricultural. De la castellanización a la Educación indígena bilingüe y bicultural, México: SEP/DGEI, pp. 83 -109.

- Hernando Almudena (2000), *Arqueología de la identidad*. España: Editorial Akal.
- INALI (2008), “*Catálogo de las lenguas Indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*”, en *Diario Oficial de la Federación*, 14 de enero, México.
- INEGI (2010), *Prontuario de Información Geográfica Municipal de los Estados Unidos Mexicanos*, México.
- INVEDEM. *Información Básica Municipal 2011-2013*, México.
- Ipiña, Enrique (1997), “*Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, Madrid, OEI, pp. 99-109.
- Jordá Hernández, Jani (2002), *Ser maestro bilingüe en Suljaa: lengua e identidad*, UPN, México.
- Klarenbeek, Milred y Rafael Meza Castro (2003), *Interculturalidad. Una trocha, sus pasos y técnicas. Lineamiento metodológico para incorporar el valor de equidad intercultural en el trabajo de desarrollo*. Lima: CEDOC.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (2003), México: CDI.
- Ley General de Desarrollo Social*, en el *Diario Oficial de la Federación* el 20 de enero de 2004, última reforma publicada DOF 08-04-2013.
- Ley General de Educación Nueva Ley* Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993, texto vigente, Última reforma publicada DOF 10-06-2013.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de junio de 2003, texto vigente, Última reforma publicada DOF 12-06-2013.
- López, Luis Enrique (2007), “*Bilingüismo, educación superior y formación docente*”. En Cuenca, Nucinkis y Zavala (Comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.

López, Luis Enrique (1997), *“La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”*, *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, Madrid, OEI, pp.47-99.

Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de las Lenguas (2001) Madrid. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

Martínez DellaRocca, Salvador (1983). *Estado, educación y hegemonía en México*. México: Editorial Línea.

Modiano, Nancy (1974), *La Educación Indígena en Los Altos de Chiapas*, México: INI.

Montemayor, Carlos (2001), *Los pueblos indios de México hoy*, México: Planeta.

Morales Carbajal, Claudia (2010), “El carnaval de Mixtla de Altamirano Reproducción identitaria y legitimidad política en la Sierra de Zongolica, Veracruz”, *Revista de El Colegio de San Luis*, Nueva época, año III, número 5 enero-junio 2013 • El Colegio de San Luis.

Morín Edgar (2001), *El método 5*. España: Cátedra.

Moya, Ruth (1997), “Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala”, en *Revista Iberoamericana de Educación* 13, Madrid, OEI.

Muñoz Sedano, Antonio (1993), “Programa y modelos de educación multicultural” *Cuadernos de la Fundación Santa María* 11.

Piera, Aulaganier (2009), La interrelación individuo-sociedad en la constitución del sujeto como ser social, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, agosto 2009, www.eumed.net/rev/cccss/05/cmnf3.htm

OCDE (2010a), *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*, OCDE, París, consultado en: www.OECD.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html.

Olarte Tiburcio Eleuterio, *Política lingüística escolar en Educación Indígena* Artículo publicado en el primer número de la revista digital “Tequio Educativo” <http://notas.basica.sep.gob.mx/SEB/blogseb/DGEI/documentos/310212ArticuloPoliticaLinguisticaEscEduc.pdf> consultado en línea el 12 de junio de 2013.

Orea Méndez Manuel (1990), *Monografía de Mixtla*, México: Dirección Regional de Culturas Populares.

Ortega Ruiz, P. (2004): "Cultura, valores y educación. Principios de integración", en *La educación en contextos multiculturales. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia Sociedad Española de Pedagogía*, España, pp. 47-80.

Perrenoud, P. H. (2004), *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Barcelona: Graó.

Piaget, J. (1970). "Piaget's Theory". En L. Carmichael y P. H. Mussen (Editores): *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley & Sons.

_____. 1976. "Autobiographie" [Autobiografía]. En: G. Busino, (ed): "Les sciences sociales avec et après Jean Piaget" [Las ciencias sociales con y después de Jean Piaget]. Cahiers Vilfredo Pareto. *Revue européenne des sciences sociales* (Ginebra), vol. 14, Nº 38/39, págs. 1-43

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, México: Gobierno de la República.

Ramírez, Rafael (1976), *La escuela rural mexicana*, SEPSETENTAS, México.

Rendón, Valek y Luis Manuel Mendoza (2011), *Negocia SEP con SNTE y empresarios evaluación de maestros*, Portal Educación a Debate, (http://educaciondebate.org/2011/01/negocia_sep_con_snte_y_empresarios_evaluacion_de_maestros_2/)

Rockwell, Elsie (1985), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México: Ediciones Caballito / SEP.

Rodríguez, María Teresa, (2000), *Ritual, identidad y procesos étnicos entre los nahuas de la Sierra de Zongolica, Veracruz*, México: CIESAS.

Rodríguez, María Teresa y Andrés Hasler, (2010), *Los Nahuas de Zongolica, México*: INI (Serie Antropología Social).

Rodríguez, María Teresa (2008) *Individuo, género y participación social entre los nahuas del Centro de Veracruz*, México: Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas.

Rodríguez, Gregorio; Javier Gil y Eduardo García (1999), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Granada: Ediciones Aljibe.

Ruiz, Ramón, Eduardo (1977), México 1920- 1958. *El reto de la pobreza y del analfabetismo*, México: FCE.

Ruiz, Ramón, C. (2003), *La educación intercultural. Una visión crítica*, Barcelona: Octaedro.

Sabariago, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Sapir, Edward. 1921. *Language*. Nueva York, Harcourt, Brace and Company. [Traducción castellana: *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México, Fondo de Cultura Económica, 1954]

Secretaría de Educación Pública (2011), *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México.

_____/DGEI (2011), *Educación inicial y básica indígena: gestión con resultados 2010*. México.

_____(2011), *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México.

_____(2010). *Estándares de Desempeño Docente en el Aula para la Educación Básica en México*. México: SEP.

_____(2011) *Diversificación y contextualización curricular. Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México.

_____(2007), *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. México: SEP.

_____(2008), *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), El enfoque intercultural en educación Orientaciones para maestros de primaria*, México.

_____(2006), *Parámetros curriculares Educación Básica. Primaria Indígena. Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas Indígenas*, México.

_____(2004) *Programas de Educación Preescolar*, México.

_____/ CGEIB (2004), *El enfoque intercultural en educación Orientaciones para maestros de primaria*. México.

_____/ DGEI (1999), *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños Indígenas*, México.

_____(1999), *Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe*. México.

- _____/DGEI (1997), *Serie Nuestro Quehacer (nueve cuadernos)*, México.
- _____/UPN (1993), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el medio Indígena*, México.
- _____(1999), *Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe*. México.
- Segundo Informe de Gobierno de Veracruz (2011–2012).
<http://www.comsocialver.gob.mx/wpcontent/uploads/gevcsocial/uploads/2012/05/Segundo-Informe.pdf>
- Servindi (2005), *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*, Lima: SINCO Editores.
- Serrano Ruiz, Javier (2002), “*El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*” tomado de la antología Temática Educación Intercultural Bilingüe. México: SEP, pp. 85-87.
- Soustelle Georgette (1958). *Tequila: un village náhuatl du Mexique oriental*. Paris: Instituto d’Ethnologie de la Université de Paris.
- Tabachnick, B. Robert y Kenneth M. Zeichner (1988), “Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos” en: Luis Miguel Villar Angulo (director): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*, España: Editorial Marfil.
- Taylor, Charles (1993), *El multiculturalismo y la “política del reconocimientos*. México: FCE. (Colección Popular 496).
- UNESCO, (2005), *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, celebrada en París del 3 al 21 de Octubre de 2005.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1979), *Nacionalismo y educación en México*, México: COLMEX.
- Velasco Toro, José (1987). “Creencias y ritual entre los nahuas”. *La palabra y el hombre*, 62:3-9.
- Vygostky Semiónovich, Lev (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. España: Editorial Paidós.

Vygoísky, Semiónovich Lev (1962). *Ib.ougbLaru: LLanguage*, Cambridge: MIT Press.

<http://www.cdi.gob.mx/>

http://portal.veracruz.gob.mx/portal/page?_pageid=1687,4371230&_dad=portal&_schema=PORTAL

ANEXOS



GOBIERNO DEL
ESTADO DE VERACRUZ



SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE VERACRUZ



ESTADO
PRÓSPERO

GUIA DE OBSERVACION PARA EL NIVEL PREESCOLAR CICLO ESCOLAR 2011-2012

SECTOR 07 ZONGOLICA _____ ZONA ESCOLAR _____
 FECHA _____ NOMBRE DEL DOCENTE: _____
 NOMBRE Y CLAVE DE C.T.: _____
 LOCALIDAD: _____
 ASISTENCIA DE NIÑOS: _____ TOTAL DE INSCRITOS: _____

OBSERVACION DE LA JORNADA

| ASPECTOS A OBSERVAR | | SI | NO |
|---------------------|---|----|----|
| 1.- | Considera la competencia como punto de partida para la planeación. | | |
| 2.- | Puntualiza los aprendizajes esperados, campo formativo y aspecto, en la planeación didáctica. | | |
| 3.- | Plantea el título de la situación de aprendizaje | | |
| 4.- | Prevee recursos a utilizar en el desarrollo de la situación de aprendizaje | | |
| 5.- | Utiliza alguna modalidad en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. | | |
| 6.- | Los aprendizajes esperados articulan con otros campos formativos. | | |
| 7.- | Diferencia y gradúa las actividades en las situaciones de aprendizaje. | | |
| 8.- | Plantea consignas y cuestionamientos de manera sencilla y concisa. | | |
| 9.- | Realiza actividades de educación física durante la jornada. | | |
| 10.- | Utiliza la música como recurso didáctico para motivar y para reforzar la situación de aprendizaje. | | |
| 11.- | Utiliza el juego como recurso didáctico al desarrollar las actividades de aprendizaje. | | |
| 12.- | Las actividades permanentes que se plantean en la planeación favorece algún aprendizaje esperado. | | |
| 13.- | En el desarrollo de las actividades propicia ambientes de respeto, afectivo social y democrático. | | |
| 14.- | Fomenta valores en los niños dentro y fuera del salón. | | |
| 15.- | Contempla temas de relevancia social en la planificación. | | |
| 16.- | Involucra a los padres de familia en algunas tareas escolares. | | |
| 17.- | El diario de trabajo contiene aspectos relevantes sobre las manifestaciones de los niños y la autoevaluación reflexiva. | | |
| 18.- | Conforma el portafolio de evidencias de los niños. | | |
| 19.- | Utiliza algún instrumento de valuación para evaluar los aprendizajes esperados al término de cada actividad. | | |
| 20.- | Cuenta con expedientes personales de cada niño de manera organizada. | | |
| 21.- | El proceso de enseñanza-aprendizaje se da en forma bilingüe. | | |
| 22. | Controla el grupo que atiende. | | |
| 23.- | Se encuentran ambientes alfabetizadores en el aula | | |
| 24.- | Los materiales están ubicados en áreas de trabajo | | |
| 25.- | Utiliza los libros que se encuentran en la biblioteca de aula. | | |
| 26.- | Se encuentra aseado dentro y fuera el edificio escolar. | | |
| 27.- | Elaboró el plan Estratégico de Transformación Escolar de manera sistemática. | | |
| 28.- | Lleva el control de asistencia de los alumnos. | | |

Sugerencias

Nombre y firma del docente observado

Nombre y firma del ATP

Vo.Bo.
Nombre y firma
Director (a) del C.T.

Anexo 1. Maestros elaborando su ficha de identificación



Anexo 2. Alumnos y maestras de Tenexcalco, Mixtla de Altamirano



Anexo 3. Alumnos y maestras de Axoxohuilco, Mixtla de Altamirano



Anexo 4. Escuela de Barrio Tercero, Mixtla de Altamirano



Anexo 5. Investigación en el CIESAS: Biblioteca Ángel Palerm, en el Distrito Federal



Carnaval del municipio de Mixtla de Altamirano 2014 precedido por la primera Presidenta Angélica Méndez Margarito

