

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
DIRECCION DE DOCENCIA
LICENCIATURA EN EDUCACION INDIGENA

LA FORMACION DEL MAESTRO INDIGENA CON RELACION A LA ALFABETIZACION,
EN PRIMER GRADO DE PRIMARIA BILINGÜE, EN LA ESCUELA GUADALUPE
VICTORIA DE LA COMUNIDAD DE SAN MARTIN JOLALPAN, MUNICIPIO DE
CUALAC, GUERRERO.

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA
PRESENTA

ANGELES ARRIAGA VENTURA



DIRECTORA: PROFRA. JANI JORDA HERNANDEZ

México, D.F. marzo de 1998.

I N D I C E

PAG.

INTRODUCCION 6

CAPITULO I

LENGUA Y CULTURA EN LA COMUNIDAD DE SAN MARTIN JOLALPAN.

1.1. Origen y contexto geográfico de la comunidad 11

1.2. Organización social, económica y política. 14

1.3. La Comunidad y sus características socioculturales . . . 19

CAPITULO II

EL MAESTRO Y SU FORMACION

2.1.El concepto de formación docente 40

2.2.Los maestros y su experiencia escolar 46

2.3.Los maestros de la escuela Guadalupe Victoria
y su formación académica. 53

MCM 3/VI/98

CAPITULO III

LA ESCUELA GUADALUPE VICTORIA Y EL GRUPO DE PRIMER GRADO

3.1. La escuela Guadalupe Victoria	73
3.2. El grupo de primer grado: la relación maestro-alumno.	83
3.3. El uso de las lenguas en la enseñanza de la lectura y escritura	93
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.	106
BIBLIOGRAFIA.	113
ANEXOS.	117

PARA LOS QUE CONSIDERAN
AL MAESTRO PIEZA CLAVE
PARA EL CAMBIO EN LA
CUESTION EDUCATIVA Y SOCIAL.

Para todos los interesados
en buscar alternativas
a la formación docente.

PARA LOS QUE CONCIBAN QUE LA FORMACION
DOCENTE ES UN PROCESO Y CONTINUO.

Para todos los maestros
interesados
en el cambio y en la innovación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres Benito Arriaga Jesús y Silvina Ventura Sierra por su gran apoyo en todos los aspectos.

A todos mis familiares, a la madre de mis hijos, a mis hijos y a mis hermanos, por la motivación y comprensión que siempre han mostrado.

A los compañeros maestros de la escuela primaria, las autoridades y vecinos de la comunidad de San Martín Jolalpan, que me brindaron su apoyo.

De la misma manera agradezco infinitamente a la maestra JANI JORDA HERNANDEZ por su comprensión, empeño, dedicación y motivación en las asesorías del trabajo, lo cual hizo posible concluirlo. A los maestros que siempre motivaron mis inquietudes y mis actividades en la Academia de Educación Indígena y otros maestros que participaron en mi formación. Así como, a los lectores que con sus atinadas y oportunas sugerencias contribuyeron a mejorar mi trabajo.

INTRODUCCION

Este trabajo intenta centralmente explicar cómo es la relación entre la formación del maestro indígena y el proceso de alfabetización en el primer grado de primaria bilingüe.

Considero que su realización puede aportar algunos elementos para comprender, cómo el proceso de formación de los maestros del subsistema de educación indígena, está presente en su trabajo docente. Qué tanto la formación académica recibida, le apoya para desarrollar una alfabetización en forma bilingüe y hacer frente a la diversidad sociocultural que enfrenta cotidianamente.

Casi no existen estudios que hayan investigado estos procesos en el medio indígena mexicano y específicamente el proceso de alfabetización bilingüe en el primer grado de primaria. ¿Qué pasa en él? y ¿por qué se debe usar la lengua materna de los niños?.

En esta indagación me planteé algunas interrogantes sobre las cuales gira el desarrollo de este trabajo, las que a continuación se mencionan:

¿Por qué en casi todas las escuelas del subsistema de educación indígena en la región de Olinalá de la Montaña de Guerrero, no se da una enseñanza en forma bilingüe, náhuatl-español?.

¿Cómo influyen las condiciones sociolingüísticas de la comunidad en el proceso de alfabetización?, ¿Cómo valoran la lengua náhuatl (LI) en la comunidad los padres de familia, los jóvenes, los ancianos, los maestros originarios de ésta comunidad y los que no lo son?

¿Cuáles han sido y son las instituciones formadoras de docentes

en la región y qué tipo de formación académica le proporcionan a los maestros del subsistema de educación indígena para atender la diversidad sociocultural de sus alumnos?

Los conceptos que son los ejes a partir de los cuales intento explicar las interrogantes son los procesos de formación docente y de alfabetización.

Para la elaboración de este trabajo tomé algunos elementos del enfoque etnográfico, ya que, este proceso implica desarrollar una capacidad reflexiva durante todo el trabajo de campo, esto le permite al etnógrafo descubrir lo invisible, detectar a los actores, entender sus intereses y acciones, ante todo, se trata de un trabajo interpretativo que supone una construcción conceptual, aunque elemental, rebasa la pura descripción del fenómeno; o sea, es analizar el campo de lo empírico, que significa localizar en espacios y contextos concretos donde aflora y se vuelve observable.

Para lograrlo se realizaron observaciones, registros de clase y entrevistas a los maestros, padres de familia, así como, al comité de la sociedad de padres de familia, al síndico municipal, comisario de la comunidad, con la intención de conocer sus valoraciones y su punto de vista sobre la lengua náhuatl ya que ésta es usada por un sector de la comunidad. Con relación a la educación indígena y al trabajo de los maestros, se aplicaron encuestas a los maestros de la escuela para recabar información sobre su escolaridad, experiencia profesional, la lengua que hablan, si radican en la comunidad, qué planes y programas de estudio y material didáctico usan, la importancia que se le da a

la lengua materna del niño en el proceso de alfabetización, qué hace para desarrollar una educación bilingüe. Lo anterior se comparó con las observaciones y registros realizados en el aula.

Mi experiencia como maestro del subsistema y el trabajo de campo que realicé periódicamente en los meses de febrero, septiembre, octubre, noviembre, diciembre de 1996, contribuyeron a plantear algunas explicaciones a la problemática de la formación del maestro bilingüe.

La presentación del trabajo está organizada de lo general a lo particular, porque se considera a la práctica docente como un hecho social. Se inicia con la presentación y análisis de las características socioculturales y sociolingüísticas de la comunidad en la que se localiza la escuela primaria, ya que, este es el contexto donde se entablan relaciones sociales, las que influyen en la práctica docente en general y en particular en el proceso de alfabetización .

Posteriormente se aborda la formación del maestro bilingüe, quien es un actor fundamental para hacer posible una educación acorde a las características y necesidades de los niños y de la comunidad. La formación profesional del maestro influyen en su trabajo docente y en particular en el proceso de alfabetización.

Por último se presentan las características de la escuela y en particular del grupo del primer año de la escuela primaria.

Se realizó constantemente una revisión bibliográfica para intentar elaborar explicaciones acerca de la relación entre formación docente y alfabetización.

La dificultad que constantemente se presentó en el desarrollo del trabajo fue el manejo conceptual, posiblemente faltó profundizar el análisis sobre el proceso de alfabetización que desarrollan los maestros, debido a que tuve que reintegrarme a mi zona escolar; el tiempo que dediqué al trabajo de campo fue corto, pero como mencioné antes, en este proceso conté con mi experiencia como maestro del subsistema.

Considero que este es el inicio de un trabajo, el cual no está concluido, por el contrario, hay que darle continuidad en lo posterior para profundizar en el conocimiento del proceso de la formación y su relación con la alfabetización, ya que, al detectar y explicar la problemática, se pueden plantear alternativas.

Considero que es un aporte para los maestros e investigadores sobre la problemática de la formación docente en situaciones interculturales bilingües y una explicación al por qué no se da una alfabetización bilingüe náhuatl-español.

La estructura de este trabajo consta de tres capítulos: En el primer capítulo, intento describir el contexto geográfico donde se llevó a cabo la investigación, también hago mención de la organización social, económica y política, así como, de las características sociolingüísticas y culturales de la comunidad. En este mismo rubro se resalta el ambiente alfabetizador en ella, ya que, toda esta situación contribuye a explicar la problemática que se manifiesta en las escuelas de educación indígena.

El capítulo II se refiere a la formación profesional de los

maestros del subsistema de Educación Indígena y específicamente a los de la Escuela Primaria "Guadalupe Victoria". Inicio con el concepto de formación docente, el cual se concibe como un proceso que abarca diferentes etapas, desde las primeras experiencias escolares de los maestros, su preparación académica y de manera importante la formación en la práctica. También se mencionan las características específicas lingüísticas, culturales y profesionales de los maestros. Los objetivos de las instituciones que se han dedicado a la formación académica de los maestros.

Hago referencia a estos aspectos porque, de alguna manera intervienen en la práctica docente.

El Tercer capítulo trata acerca de la escuela "Guadalupe Victoria" y el grupo escolar del primer grado, se plantean las características y situación sociolingüística, el ambiente alfabetizador en la escuela, así como, la relación escuela-comunidad. Respecto al grupo escolar, se hace mención acerca de la lengua de instrucción el español y el lugar del náhuatl en la interacción pedagógico; el papel del maestro en las actividades y en especial en el proceso de alfabetización.

Finalmente las relaciones entre maestro y alumnos, asimismo, el ambiente que propicia el maestro.

CAPITULO I

LENGUA Y CULTURA EN LA COMUNIDAD DE SAN MARTIN JOLALPAN

1.1. ORIGEN Y CONTEXTO GEOGRAFICO DE LA COMUNIDAD

De acuerdo con las entrevistas que se les hizo a señores originarios de San Martín Jolalpan; un ciudadano de 82 años de edad y otro de 85 años de edad, manifiestan que entre los años de 1927 y 1928 aproximadamente, se inició el poblamiento de este lugar.

Cuenta la tradición que los primeros pobladores proceden del lugar que se llamaba Aguaxotla, en aquel entonces era ya un pueblo que contaba con una población importante, pero por fenómenos naturales este lugar empezó a resbalarse la tierra y a brotar agua, creyeron que la tierra se iba a hundir y por temor se dispersaron, algunos de ellos se fueron para la comunidad de Tlalapa, otros para la Libertad, Cuatlacco, Chiepetlán y un grupo más numeroso se posesionó de este lugar, hoy San Martín Jolalapan.

En el momento en que llegaron se preguntaron: cómo llamarían al nuevo pueblo, los ancianos y ciudadanos se reunieron para decidir y acordaron que se llamaría TETLAUTLA, palabra náhuatl que significa piedra quemada. Así se llamó por un tiempo, pero después le cambiaron el nombre y ahora se llama XOLALPAN que proviene de la palabra MEXOLAUJA que también es un término náhuatl que significa resbalar y pani (encima) que literalmente significa PUEBLO SITUADO SOBRE UN CERRO Y A SU ALREDEDOR RESBALA LA TIERRA.

Al paso del tiempo por la influencia de la religión católica, decidieron cambiar el nombre por el de San Martín Jolalpan, en honor al santo patrono del pueblo San Martín Caballero y Jolalpan

fue retomado del nombre original castellanizándose al reemplazar la letra X por la J.

San Martín Jolalpan se ubica a unos 6 kilómetros de distancia aproximadamente de la cabecera municipal Cualac, Distrito Judicial de Zaragoza en el estado de Guerrero y se localiza en la región hablante de náhuatl en la Montaña y al sureste de Chilpancingo la capital del estado.

Esta comunidad colinda con los siguientes caseríos aledaños: al norte con Chiaucingo, al sur con Tlalixtlahuac, al oeste con Tlalapa, al suroeste con Teposcozingo, al noroeste con Aguaxotla, al suroeste con Cuatlacco todos son hablantes de náhuatl. Con excepción de Tlalixtlahuac, todas estas comunidades se encuentran aproximadamente a 8 kilómetros de distancia de San Martín Jolalpan.

De acuerdo con datos proporcionados por la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos SARH se encuentra a 1350 m., sobre el nivel del mar.

Las condiciones climatológicas en esta región y principalmente en esta comunidad son por lo regular templadas.

Las lluvias, se presentan regularmente en los meses de junio hasta fines del mes de octubre, rara vez a principios de noviembre, por supuesto las aguas de los manantiales en esta época son abundantes, pero en los meses de diciembre a mayo el agua es muy escasa en esta comunidad. También existe el agua entubada y de los manantiales, bordo de abrevadero, el agua entubada la hacen llegar por medio de la gravedad desde una distancia de 5 kilómetros aproximadamente.

En cuanto a la vegetación se observa lo siguiente; plantas silvestres, encinos, huizaches, tehuixtles, cuachalalate, tepeguaje, huixtontle, amezquite, cosaguete. frutales como: mango, guamuchil, ciruelos, guajes, zompantle; de sombra tlalaguacates. En cuanto a la fauna silvestre se encuentran mamíferos, reptiles y aves; mapaches, zorros, conejos, armadillos, tuzas, iguanas, cuijis, víboras de cascabel, tilcuete, golondrinas, zanates, zopilotes, lechuzas, carpinteros, palomas, codorniz.

Pasando al aspecto condición de vida, vivienda y población, podemos observar que generalmente las casas que existen están hechas de adobe de barro, techo de teja y algunas de material industrializado. También hay casas con techos de lámina, la mayoría de las familias cuentan con un número de 4 a 8 personas entre padres e hijos, los cuales viven en una sólo casa la cual sirve para cocinar y como dormitorio: ésta tiene piso de tierra, conviven con algunos animales como perros, gallinas, gatos, como es de imaginarse, la vida es muy miserable.

1.2. ORGANIZACION SOCIAL, ECONOMICA Y POLITICA

La población que conforma esta localidad es de 280 hombres y 270 mujeres; la natalidad que se registra anualmente es del 10%. Existe la planificación familiar, esta actividad la desarrolla la clínica o centro de salud de la cabecera municipal. Además organiza programas en las comunidades para los padres de familia, sobre el cuidado de los hijos, y aspectos sobre la salubridad.

En cuanto a la mortalidad de la población, en general, es del 10% aproximadamente por cada 5 años que transcurren. La mortalidad en los adultos se da principalmenete por accidente, alcoholismo, falta de atención médica y en cuanto a los niños, por piquete de alacrán, diarrea y por desatención médica.

La alimentación de esta población se basa en el consumo de chile, huevo y tortilla escasamente se come carne de pollo y res, existe el programa de los desayunos escolares. Para la preparación de los alimentos se utiliza la leña.

Esta comunidad existen las siguientes instituciones: comisaría municipal, escuela primaria, centro preescolar, centro de educación inicial y una iglesia católica. Los servicios con que cuenta son: luz eléctrica, agua entubada, cancha deportiva de basquet-bol, farmacia comunitaria (INI), plaza principal, calles principales pavimentadas con recursos de "solidaridad" y mano de obra de la comunidad, carretera de terracería.

En su mayoría, los habitantes de la comunidad de San Martín Jolalpan, tienen como actividad principal el cultivo de la tierra, trabajo esencial "del cual deriva la base de

subsistencia" (Warman;1980).

La tierra en esta comunidad por lo regular es de color amarillo y negra es considerada como tierra fértil para el cultivo del maíz, frijol y calabaza. Predomina la tenencia de la tierra de pequeñas propiedades y una pequeña proporción de tierra comunal.

Las cosechas de los cultivos son exclusivamente para el autoconsumo y el sobrante -si es que queda-, lo comercializan en el mercado local y regional. Toda esta actividad la realizan sólo en época de temporada de las lluvias, ya que no existe un sistema de riego.

Para el desarrollo de las actividades agrícolas se practican técnicas ancestrales; la tumba, roza y quema. Como herramientas principales de los campesinos son el machete, hacha, arado, coa, tarecua, gancho, yunta de bueyes o caballos para barbechar. Para la limpia lo hacen con ganchos y a mano, también usan insecticidas para las plagas y sin conocer sus efectos negativos provocan la contaminación del suelo, el medio ambiente, así como, de las aguas.

De acuerdo con las entrevistas y observaciones, existe la rotación de cultivos, la cual se practica con relación a la porción de tierra con la que se cuenta, se realiza de entre 3 a 5 años.

Se observa que el campesino no obtiene lo suficiente de la cosecha para sobrevivir por muchas razones que intervienen, entre ellas, por la falta de agua en el temporal, por las plagas que se presentan por el, pago de renta de la yunta de bueyes o por el

terreno que les prestan¹.

Todo esto, provoca una marcada pobreza en la mayoría de los campesinos indígenas y no indígenas de la población, que se manifiesta en el bajo nivel de vida, de acceso a la educación y para vivir con dignidad.

En la comunidad existen fuentes de trabajo en menor escala y pequeñas producciones o para el autoconsumo, tales como: artesanías, sombreros de palma, papas, ollas de barro y comales para uso familiar.

Se puede decir que la gente no se dedica a la actividad ganadera, aunque sí algunos cuentan sólo con su yunta para trabajarla y algunos más se puede decir (cinco familias) tienen de cinco a diez cabezas de ganado vacuno. Así mismo, cuentan con un burro para la carga, uno o dos marranos para su consumo, así como, algunas

gallinas. De cualquier forma no quiere decir que ellos se mantengan directamente de ese ganado, porque no se dedican a su crianza para negociar, sino para satisfacer sus necesidades de trabajo y a veces de consumo familiar.

De acuerdo con las descripciones antes citadas, podemos mencionar que la economía capitalista introduce en las comunidades productos industrializados como: ropa, jabón, azúcar, arroz, herramientas metálicas, etc.

En cambio, los campesinos indígenas y no indígenas producen su

¹por alquilar una yunta de bueyes se paga de 5 a 6 cargas de maíz y 200 manojos de zacate por una temporada.

cosecha sólo para la sobrevivencia y cuando les sobra o por necesidad urgente, realizan intercambios con los productos industrializados antes mencionados.

En este intercambio el sistema capitalista obtiene ganancias con los productos del campo, cosechados por los campesinos, en los productos industrializados que les venden y cuando pagan bajos salarios al alquilarlos como peones, o albañiles. Las relaciones que existen entre la economía campesina y capitalista obligan a los campesinos a aceptar esta forma de comercializar sus productos a precios más bajos de su valor real.

Por la urgencia de resolver los problemas económicos, los campesinos venden al acaparador al precio que él establezca, por lo que se puede afirmar que la economía de los indígenas-campesinos está subordinada al sistema capitalista.

Mientras los productos de los campesinos indígenas son pagados a precios muy bajos, los productos industrializados de los capitalistas, les son vendidos a precios más altos que en los centros urbanos.

Por estas circunstancias la gente campesina indígena y no indígena, se ve obligada a salir a trabajar fuera de la comunidad para poder mantener a su familia, sobre todo en tiempo de secas.

El trabajo que realiza principalmente el de obrero, jornalero o peones (a veces en la misma comunidad), por lo regular salen a trabajar a la ciudad de México, Cuautla, Cuernavaca, Acapulco y otros lugares circunvecinos.

Actualmente la juventud busca mejores condiciones de vida y han

realizado estudios de maestros, preparatoria, bachilleres, otros más se incorporan al ejército mexicano y algunos salen a los Estados Unidos de Norteamérica.

En cuanto a la organización política, existen autoridades tradicionales que se les denomina "los señores principales". Ellos ya fueron comisarios y su opinión tienen mucho peso en el comisario en función, para intervenir en la solución de algún problema. El comisario no puede decidir sólo, sino que tiene el deber de consultar a este grupo.

Existe un comisario municipal propietario y un suplente o comisario segundo, estos son nombrados democráticamente por todos los ciudadanos del lugar en una asamblea convocada por el comisario en turno.

Una vez nombrados los comisarios, en seguida se nombra el comandante con sus auxiliares los cuales se ponen al servicio de la autoridad municipal, cuatro mandaderos o topiles; estos son nombrados también en una asamblea una vez que ya se haya elegido el comisario.

Existe un comité de la junta católica, el cual se encarga de organizar las procesiones, el mantenimiento de la iglesia en buenas condiciones, barrer el patio y la calle que corresponde a la misma, hacer velas de cera, abrir y cerrar la iglesia, encender y apagar las velas antes y después de la procesión; vigilar los bienes de la iglesia. Existen comités de la escuela primaria y del centro preescolar que están al servicio de dichos planteles, los cuales reciben órdenes de los maestros o autoridades municipales de lo que

deben hacer en beneficio de la escuela.

Como en todos los pueblos siempre existe una división en cuanto a la militancia política de los partidos políticos, en esta comunidad y en general en la región, los partidos políticos que tienen mayor presencia son el Partido Revolucionario Institucional (PRI), así como, el Partido de la Revolución Democrática (PRD).

1.3. LA COMUNIDAD Y SUS CARACTERISTICAS SOCIOCULTURALES

Para explicar la realidad sociocultural de la comunidad de San Martín Jolalpan, intentaré hacerlo por medio del enfoque de Ernesto Díaz-Couder quien afirma que, para explicar una determinada realidad sociocultural, es necesario hacer un recorte metodológico en tres dimensiones: "étnia", "lengua" y "cultura"... "cada una de estas tres dimensiones tienen que ser tratadas como problemáticas distintas, con metodologías propias, la propuesta no pretende sugerir que no existen conexiones o determinaciones mutuas entre ellas. Por el contrario, tales determinaciones son múltiples y complejas, pero precisamente por esa complejidad, sería imposible comprenderlas sin antes delimitar (conceptualmente) las entidades involucradas" (1990).

La sociedad de San Martín Jolalpan es hablante de náhuatl, tiene semejanzas culturales con otros pueblos circunvecinos, sin embargo, me atrevo a afirmar que existe una "cultura regional de la

Montaña", porque aunque se hablen lenguas diferentes, hay coincidencias en las formas de organizarse, trabajar, los utensilios que usan y el valor que le dan, así como, en los roles que desempeña cada uno.

Para intentar explicar la cultura es necesario como dice Díaz-Couder, verla en diferentes "caras" que la componen: como la cultura material, cultura ecológica, cultura como cosmovisión y sistemas de creencias etc.

En general, hablaré de algunas características socioculturales de San Martín Jolalpan y sus alrededores. Las casas se parecen a las de otras comunidades, están hechas de adobe y teja, morillos, material industrializado (varilla, cal, cemento) otras de varas y lámina; lo mismo ocurre con los utensilios de cocina, en la preparación de los alimentos aunque con algunas variantes. En lo que la mayoría coincide es en el vestuario. Los hombres y mujeres visten con ropa de tela sintética igual que las personas de otras comunidades.

En este aspecto se observan algunas diferencias por ejemplo: la vestimenta de la mujer de San Martín Jolalpan en comparación con la mujer de Chiaucingo, que es un pueblo vecino.

Cuando la mujer de San Martín Jolalpan está criando a su bebé usa un rebozo y un paño blanco o de color, el rebozo lo usa para cubrirse la cabeza, utilizándolo como adorno o para cubrirse del sol y el paño lo usa para cargar al bebé exclusivamente.

La mujer de Chiaucingo sólo usa el rebozo para todo, cubrirse del sol, como adorno y para cargar al bebé.

En comentarios de las propias mujeres al ver a una mujer de San Martín Jolalpan dicen que son muy "xolencas" (sucias, dejadas) porque el paño con el cual cargan a su bebé está sucio. En cambio las de San Martín Jolalpan al mirar una mujer de Chiaucingo manifiestan lo mismo "mujeres sucias, dejadas", porque sólo llevan un rebozo que lo utilizan para todo.

Entonces lo que pasa aquí es que en cada lugar le dan a la vestimenta un determinado significado de acuerdo con su uso, esto puede ser un signo de distinción o muestra el cuidado de la ropa o la higiene.

Las herramientas que usan los campesinos son idénticas en los pueblos circunvecinos; el machete, el hacha, el cuchillo, las reatas, la coa, los arados, la barreta, el marro, las sillas para montar el burro, los morrales de ixtle o costal, los ayates, los sombreros, los huaraches.

Existen familias extensas patriarcales, cuando la familia crece empiezan a salir del solar o se quedan allí si la superficie del terreno lo permite.

A continuación presento otro aspecto de la cultura que es la educación familiar, "cada modo de vida es diferente según el tipo de personalidad adulta que prefiere, según las perspectivas y los contenidos asociados a esta cuestión, y según el modo en el que se cría a los niños. Todos los principales sistemas culturales humanos incluyen prácticas mágicas, religiosas, valores morales, prácticas de recreo, de regulación del apareamiento, educación, etc.," (Spindler, 1993:206).

Uno de los objetivos de la transmisión cultural es enseñarles a los niños a pensar, actuar y sentir, prepararlos de acuerdo con el tipo de individuo que cada sociedad necesita.

Los sujetos transmiten cultura consciente e inconscientemente, es más probable que ésta sea inconsciente por que no hay una sistematización o lugar específico para enseñarles sino que lo hacen en la acción.

En la interacción en el núcleo familiar y social, se presentan etapas durante el crecimiento, desarrollo y maduración del niño que se le denomina actos de discontinuidad "transición abrupta de un modo de ser y actuar a otro" (Spindler, 1974:308). Un ejemplo de lo que sucede en la comunidad es que, los niños desde recién nacidos hasta uno o dos años de edad son amamantados dándoles pecho y se le carga en brazos, este cuidado dura hasta que el niño empieza a comer otros alimentos además de la leche materna y a caminar.

Cuando la madre está nuevamente embarazada se ve obligada a suspender el pecho. Con el nacimiento del nuevo ser viene el destete y el primer hijo empieza a vivir un nuevo trato, hay una separación más notoria de parte de la madre, ya no tiene la misma atención, el niño se empieza valer por sí mismo al caminar, al jugar; aunque no se le abandona sino que, continúan otras etapas que sigue apoyando en su desarrollo, como la observación que el niño realiza cuando los adultos llevan a cabo actividades, los imita, en sus juegos. Cuando el niño ya camina participa en algunos quehaceres o actividades, tira la basura, juega con sus hermanitos, acarrea agua; a la edad de siete años ya se le considera como un

niño responsable, lo mandan a cuidar los chivos, las vacas, los burros; lleva la comida a su papá.

En el proceso de crianza se le orienta sobre cómo debe portarse ante los familiares y ante la sociedad en general. Posteriormente aprende el oficio de su papá: cultivar el campo, albañilería, a cortar leña y vender, hacer carbón; a participar como ciudadano, porque poco a poco aprende y desarrolla un interés por las relaciones con los otros. "Toda sociedad crea algún tipo de discontinuidad en la experiencia de los individuos, sea varones o mujeres, en el curso de su crecimiento. Parece imposible desplazarse desde los roles adecuados para la infancia a los roles de la vida adulta sin que se dé alguna clase de discontinuidad" (Spindler, 1993:212).

Los contenidos en la transmisión cultural no están establecidos formalmente, conocimientos que los padres transmiten directamente a sus hijos en la interacción cotidiana, como: las formas de ayudarse en las faenas, el cuidado de los hermanos, el respeto a los ancianos, la religión que se profesa, las creencias, la cosmovisión, la solidaridad, el trabajo de mano vuelta.

El niño y la niña aprenden necesariamente aquello que los adultos que transmiten la cultura, quieren que aprendan para la vida, y principalmente para que el sistema cultural se mantenga, por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas.

Los hijos en la familia empiezan por observar el quehacer que padres y madres realizan, posteriormente imitan, en seguida con más

confianza lo empiezan a realizar, ellos se sienten libres y se expresan espontáneamente; son activos, se sienten aceptados, mimados, tomados en cuenta, se comunican con quien quieren, las actividades que realizan tienen un sentido para ellos.

Si observamos la idea y actitud de los padres con los contenidos que transmiten y la actuación de los hijos, se concluye, que hay un desarrollo lógico que prepara para la vida. La educación familiar no cuenta con un lugar especial donde se reúnan para enseñarles teóricamente, ya que, en el apartado anterior se mencionó son múltiples los lugares y formas de educar; el niño aprende observando y haciendo, para él sus acciones tienen un por qué, un qué y un cuándo.

La relación de instrucción entre padres e hijos la hacen verbal, directa, como técnica de transmisión cultural y de acción. En esta interrelación se alcanza el desarrollo lingüístico.

Los padres llevan a los hijos a donde realizan los trabajos, les platican cómo deben portarse para el futuro, se ayudan entre los padres de familia y ellos observan, pretenden que los hijos se preparen o aprendan para la vida, les inculcan el tipo de religión que ellos practican al llevarlos y practicar junto con ellos.

La dimensión de la identidad, como dice Díaz-Couder es un proceso distinto al que se sigue de la cultura y la lengua, "no se encuentra solamente en la cultura o en la lengua, sino en las relaciones de poder entre sectores sociales diferenciados a lo largo de las innumerables líneas de separación social; riqueza, religión, lengua, cultura, ocupación geográfica, origen nacional,

raza. En otras palabras, la identidad étnica es esencialmente política...como he tratado de mostrar, la pertenencia a un grupo étnico, la solidaridad mutua entre sus miembros, no depende solamente, ni siquiera principalmente, del conocimiento de una cultura o una lengua distintivas; depende sobre todo de la autoadscripción individual al grupo y de su aceptación en éste último" (1990:41).

Aunque la lengua náhuatl ya no se hable un 100% en ese lugar de San Martín Jolalpan, sigue siendo elemento de identidad y existen otros rasgos de identificación, por ejemplo, la ayuda mutua entre el pueblo y los jolalpenses que viven en las ciudades. Cuando se llevan a cabo las festividades principales del pueblo, se hacen presentes para convivir y apoyar las actividades o comisiones del pueblo, proporcionan su cooperación económica, realizan comisiones que se les encomienda referentes al pueblo; estos se identifican que son de allí y son aceptados como tales.

Tal es el caso de la comunidad de San Martín Jolalpan, donde la organización comunal cohesiona y unifica a los participantes de su espacio, e incluso aquellos que aun residen fuera siguen considerándose como miembros de la comunidad.

La práctica comunal y religiosa permite a las familias que se han establecido en el exterior, que sin romper los nexos y compromisos ceremoniales, puedan ser mayordomos o representantes de la comunidad, padrinos y compadres, con los deberes rituales que tales compromisos imponen.

La población de San Martín Jolalpan, tiene una heterogeneidad de ideas en cuanto si son, o no indígenas. De acuerdo a las observaciones, entrevistas con los habitantes de esta comunidad se concluye que, los adultos de 20 años en adelante en su mayoría se autoconsideran como población "náhuatlaca" porque ellos dicen: "vivimos en nuestro territorio y a la vez hablamos el náhuatl", comparten los beneficios que la presidencia municipal envía y otros organismos como el DIF, el INI entre otros (las herramientas para arreglar el camino, material para las letrinas, sobre los fertilizantes a bajo precio, créditos para la compra de chivos, vacas, abejas. También se cuidan y ayudan entre ellos.

Los jóvenes y los niños por el sólo hecho de hablar tan sólo el español, ya no se les consideran como "nauatlacos" sino como "kaxtilmej", lo que significa que hablan el castellano solamente y que practican costumbres de los no indígenas. Los mismos nahuatlacos los miran y tratan como diferentes.

Esta comunidad se encuentra en constante relación con sectores de población hispanohablante, es decir, como grupo requiere del uso de la lengua española para su desarrollo, puede considerarse como una población que cuenta con un sistema comunicativo bilingüe en el que la L1 del grupo es el náhuatl y la L2 el español.

Considero importante conocer las condiciones de uso y las valoraciones que se tienen de las lenguas en el contexto de San Martín Jolalpan, así como, las características específicas del proceso de adquisición de las mismas, porque estos elementos seguramente repercuten en las formas de aprendizaje de la segunda

lengua para quienes tienen por L1 el náhuatl. De la misma manera influye en el aprendizaje de la lectura y escritura de los que son bilingües y monolingües en español.

Los ciudadanos fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: tener una cierta confianza con ellos; que fueran padres de familia de la escuela primaria; que hablaran en forma bilingüe; que hubieran desempeñado algunos cargos de representación popular en la comunidad (comisario, comité de padres de familia); ser descendientes de los primeros pobladores del lugar sin importar su filiación política. Se elaboró una guía de entrevista que al final se anexa. Entrevisté a algunos padres de familia acerca del uso y función de la lengua y ellos narraron lo siguiente. Un ciudadano originario de esta comunidad es casado, de 45 años de edad manifiesta que él sólo estudió el primer año de primaria, su ocupación es campesino, su lengua materna es el náhuatl, y actualmente es bilingüe.

También ha desempeñado cargos en la comunidad como autoridad municipal, presidente de la iglesia, presidente del comité de la sociedad de padres de familia de la escuela primaria y del comité de preescolar, del agua y otros más. Comenta, con referencia a la lengua "cuando nosotros nos casamos (refiriéndose a su esposa) en el año de 1960 más o menos todos hablábamos el náhuatl o mexicano, y el español muy poco, pero los abuelitos (paterno) les empezaron a decir de que ya no hablaran en mexicano, porque ya se iba a perder, eso nos decían estos huehues o ancianitos, los viejitos pues, y como nosotros oíamos lo que decían pensando que es bueno,

decidimos (esposos) ya no hablarles en náhuatl a nuestros hijos".

"Estos viejitos ueuenchis lo dijeron, nosotros no sabemos por qué decían o en qué se basaban para decir eso, pero ellos nos empezaron a decir ya no hablen el mexicano (náhuatl)".

Prosigue narrando, "pero hoy nos damos cuenta y estamos arrepentidos por no haber hablado el náhuatl con nuestros hijos, porque nos hemos dado cuenta que sí es necesario que los hijos aprendan el náhuatl o si se puede otros idiomas más porque el que sabe hablar de muchas formas tiene más oportunidades de relacionarse y comunicarse. Actualmente tenemos un hijo que ya trabaja de maestro bilingüe en el INI, o allí donde están ustedes, pues en educación indígena y que le costó mucho trabajo para poder entrar a trabajar porque no habla náhuatl. En la escuela es necesario que se enseñe en forma bilingüe, realmente si les sirve, porque yo puedo hablar con otras gentes de otro pueblo que hablan náhuatl" (diario de campo, 1995).

Otra entrevista con una señora de 48 años de edad originaria de esta misma comunidad, de ocupación ama de casa, originaria de San Martín Jolalpan, habla más náhuatl y menos español, es bilingüe. No fue a la escuela porque en su tiempo sólo los hombres estudiaban y las mujeres nada más el primer año o segundo no como ahora, también es casada y vive con su esposo actualmente.

Ella manifestó lo siguiente; " que es bueno que se hable porque los chamacos (niños, recién nacidos a los catorce años) de ahora, ya no lo hablan se está perdiendo porque es de nosotros, así nos enseñaron a hablar.

Cuando yo me casé nos dijeron los viejitos mi suegro y otros más, que ya no les habláramos a los hijos en mexicano (náhuatl) porque ya se iba a perder, por eso a mis hijos ya no les hablamos en mexicano, pero yo con mi esposo sí, así de por sí nos hablamos.

A mis primeros hijos no les hablamos en mexicano, pero si aprendieron algo por, que su abuelita así les hablaba, pero ahora los más pequeños (3 a 12 años) cuando les hablamos en mexicano no más les da risa y no contestan".

Prosigue la señora "también me acuerdo de los primeros maestros que vinieron no me acuerdo cuando, dijeron que ya no sirve el mexicano (náhuatl), porque ellos no entendían cómo hablaban los de la comunidad, decían los maestros que ya se iba a perder" (Diario de campo, 12-1995).

Como lo mencioné la entrevista algunos niños a pesar de que sus padres se oponían a que ellos aprendieran el náhuatl, lo aprendieron en sus juegos, en otras actividades en la interacción con los nahuahablantes. Observé algo curioso: en los patios de las casas sorprendí algunos niños pequeños (4 a 5 años de edad) en sus juegos hacen uso del náhuatl, pero al llegar una persona extraña o adulta, ellos cambian rápidamente la forma de comunicarse de náhuatl a español o se quedan callados. De acuerdo a los datos censales existentes en la dirección de la escuela, a la observación y las entrevistas realizadas con algunos ciudadanos, puedo decir que actualmente se observa que desde que nacen hasta los 18 ó 20 años de edad sólo hablan el español, esto lo podemos observar en

los espacios donde se relacionan, diálogos en la plaza central, con los papás y hermanos, con los amigos, en la escuela; así escriben, leen, juegan y se comunican en español, (ver cuadro # 1).

Se observa claramente en esta sociedad, el desplazamiento del náhuatl por el español, proceso que ha abarcado tanto hombres como mujeres, a jóvenes y ancianos; en este proceso quienes han adquirido el español en mayor porcentaje ha sido el género masculino.

En nuestro país las características del bilingüismo se liga claramente a las relaciones de subordinación que guardan los pueblos indígenas con respecto a los sectores dominantes del país, la relación entre el español y las lenguas indígenas, no es independiente de las relaciones económicas, sociales y políticas entre los diversos sectores (Cfr. Coronado, 1988).

Este proceso de adquisición del español en la comunidad de San Martín Jolalpan, se desarrolla por diferentes vías, podemos decir, como antes mencioné, a través de la comercialización, por las relaciones sociales y políticas entre un pueblo y otro; así como, el intercambio de elementos culturales con otros pueblos. La escuela se considera un elemento importante para la adquisición del español, así como, los medios de comunicación (radio, T.V.) y la migración.

En cuanto al intercambio comercial es una vía muy importante, para negociar, sus productos, forzosamente se hace a través del español, ya que, los comerciantes sólo eso hablan y así se obliga

a los nahuahablantes a aprender el español.

Las relaciones sociales y políticas es otra actividad donde se entablan conversaciones entre gentes que visitan al pueblo (maestros, enfermeras, médicos, brigadistas, técnicos, etc.), ciudadanos de los pueblos de Cualac y Olinalá son monolingües en español, entre otros pueblos.

Se observa que por necesidad y por razones ideológicas e históricas la gente valora una forma de hablar por sobre otra. En este caso se obligan a usar más el español, se esfuerzan por aprenderlo y se apropian de los valores de la sociedad nacional.

La resolución de problemas administrativos y legales obligan a aprender la lengua española por la necesidad de elaborar escritos y acudir a las oficinas para realizar trámites de todo tipo.

La migración obliga a los jolalpenses a adquirir el español, al introducirse a un mundo diferente al suyo en el cual es obligado a comunicarse, relacionarse, entender los mensajes escritos, obtener empleo, o en su defecto sólo para comunicarse en forma oral lo cual presiona a aprender en menor tiempo la lengua dominante, en este caso el español.

Por lo descrito, es posible afirmar que la población bilingüe se localiza principalmente en el sector adulto y el monolingüismo en español se ubica en la población principalmente joven e infantil.

Puede remarcarse que la lengua gana o pierde presencia de acuerdo a los usos y funciones que desempeña. Se entiende como usos y funciones al conjunto de comportamientos, de situaciones en las que los individuos las utilizan y la frecuencia con que las usan,

se consideran como un instrumento de comunicación (Cfr.Siguán y Mackey,1986:17-54).

El fenómeno lingüístico que se presenta en esta localidad es el denominado diglosia: " situación en la que una sociedad concreta, una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en lo que se refiere a las funciones que cumple.

La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico".(LOPEZ,1989;92). En este caso el idioma español se usa indistintamente en forma oral y escrita, imponiéndose sobre el náhuatl, en una relación asimétrica. Esto se constata cuando el español en la escuela, se usa como lengua de instrucción, en los materiales didácticos, libros, revistas, oficios, en el desarrollo de las clases y la misma comunicación con los alumnos. También es la lengua en la administración pública.

Mientras que la lengua náhuatl cubre sólo una área muy restringida en lo familiar y local.

La significación social que tienen las lenguas vernáculas frente al español, es evidente que tiene áreas restringidas en sus usos y funciones frente a la lengua de "cultura" y de amplia comunicación, que a la vez es asociada al poder económico. Para que tenga continuidad y desarrollo la lengua vernácula, es necesario tener un planteamiento claro el para qué, el cómo y el dónde usarlo no sólo para los hispanohablantes sino para los hablantes bilingües (Cfr.Coronado,1987:11).

Como ha mencionado Coronado, con lo cual coincide, se puede asegurar la continuidad de la lengua de generación en generación sólo que tenga presencia en la práctica cotidiana (familia, sociedad, instituciones).

Retomo a Coronado acerca de la situación lingüística que se vive en de San Martín Jolalpan, con relación al sistema comunicativo que conceptualiza como reemplazante; es el "proceso de castellanización acelerado sobre todo en las generaciones de jóvenes, al adquirir el español empiezan a utilizarlo en todas las situaciones comunicativas, que usa como lengua de socialización" (op cit.)

Aunque el náhuatl se practica en algunas familias, esto lo podemos observar en los diálogos al usar el náhuatl, con los padres e hijos, con los vecinos en las reuniones, entre hermanos, con los amigos (pedir, platicar, conversar, llegar a un acuerdo, interrogar, asegurar, etc.). Su uso es menos extenso puede considerarse como familiar o local y muchas de las veces es sólo oral.

Por lo tanto, lo que predomina en esta comunidad es un cierto bilingüismo reemplazante, porque las generaciones de jóvenes bilingües usan predominantemente y valoran el español. A sus hijos no les enseñan el náhuatl sino que son monolingües en español. Esto lo podemos observar en el siguiente registro que se presenta sobre la situación lingüística de la comunidad:

Cuadro núm. 1

Tipo de población	Uso oral Náhuatl (1) Español (2)	¿Dónde?	¿Cuándo? y Con quienes	Con qué frecuencia
Niños 3-12 años	2	calle, en todo lugar	conversan, padres, amigos, hermanos.	Siempre
	1	En el patio de la casa y en lugares más escondidos	Cuando juegan con sus compañeritos, los niños más pequeños.	A veces (cuando juegan sólo sin la presencia adulta.)
Jóvenes 13-18 años	2	calle, plaza casa y todo lugar	Platican, juegan, bromean con sus amigos, los de la familia.	Siempre
	1	calle, plaza	Con amigos al bromear.	A veces
Adultos Hombres	1	casa, calle comisaria	Platica con su esposa, con sus amigos, en reuniones.	siempre
	2	casa, calle oficinas, escuela	Con sus hijos, con los visitantes y algunos vecinos, con los maestros, con funcionario	Siempre

Mujeres	1	casa, calle	Con su esposo a veces con sus hijos, sus vecinos.	siempre
	2	casa, calle	Visitantes, con sus hijos, maestros	No es frecuente, rara vez
Maestros	1	casa	Maestros cuando bromean.	rara vez
	2	Casa, calle escuela, oficina o es decir en todo lugar.	En todo diálogo y con todos	Siempre

Se observa que las personas mayores son bilingües náhuatl-español mientras que la mayoría de los niños y jóvenes son monolingües en español, aunque en cantidad muy reducida existen niños bilingües náhuatl-español; por lo que el español como se dijo antes, es el que predomina, se manifiesta que el español es sobrevalorado por los abuelos y padres de familia, ya que, prohíben el uso de la lengua náhuatl, como se constata en las declaraciones de la entrevistada.

De acuerdo con las informaciones que se han obtenido, del por qué ya no se habla el náhuatl, considero que son varios los factores que intervienen, entre ellos se mencionan algunos. Las políticas educativas implementadas por el gobierno en los años

sesenta para la castellanización. La influencia de gente no indígena de Olinalá y de Cualac, sobre los ancianos de San Martín Jolalpan.

Posiblemente otros factores que han intervenido son el intercambio comercial, los medios de comunicación como la radio, ya que, juega un papel muy importante; y la mayor relación con la sociedad hispanohablante al abrirse la carretera de terracería para el transporte de mercancías que no existen en este lugar. De la misma manera ha cobrado importancia la migración por el ambiente social y diferente que se empieza a vivir.

Como efecto de la situación diglósica, en la escuela se han llevado a cabo prácticas lingüísticas e ideológicas (al ignorar la lengua náhuatl, al utilizar sólo los libros y materiales escritos en español) que han impedido el desarrollo de las lenguas indígenas y han contribuido al bilingüismo reemplazante.

Como la lengua náhuatl tienen usos y funciones limitadas algunas personas consideran que no tiene sentido enseñarla a sus hijos.

Considero que éstos son algunos aspectos importantes que han intervenido para rechazar, ignorar, avergonzarse de su lengua obligándose a apropiarse del idioma de la sociedad nacional.

Tampoco descarto la existencia actualmente del interés de algunas organizaciones e instituciones por conservar y desarrollar las lenguas indígenas como la UNESCO, organizaciones, escritores y algunos maestros indígenas. En el caso del náhuatl, se comienza a escribir, a difundirse en libros, folletos, programas de radio, concursos de escritores indígenas.

De acuerdo a los datos estadísticos y censales 1995-1996 de la escuela, manifiestan que la escolaridad de los adultos es en general muy baja, predomina el analfabetismo, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro Núm.2

CENSO DE POBLACION 1995-1996	H	M	TOTAL
SABE LEER Y ESCRIBIR EN ESPAÑOL	165 30%	55 10%	220 40%
NO SABEN LEER Y ESCRIBIR	115 29.90%	215 39.09%	330 60%
TOTALES	280 59.90%	270 49.09%	550 100%

Analizando el siguiente cuadro de información sobre alfabetización de la población de San Martín Jolalapan, es el género masculino predominan los alfabetizados con el 30%.

Si la alfabetización parte de la oralidad, es importante analizar la riqueza de la oralidad de la comunidad elemento indispensable para la alfabetización y así, la escuela la aprovechara. En este ambiente de oralidad en las familias y en la comunidad, hay poco material escrito ya que, casi todo se resuelve oralmente. (Cfr. FERREIRO, et.al. 1991).

Los únicos materiales que predominan en las casas para leer, además de los libros de texto de la SEP., en algunos casos hay: "notitas musicales", en algunos hogares la biblia y catecismos, calendarios, a veces algún periódico regional o estatal, portadores

de textos en envolturas y etiquetas de los productos que adquieren como, costales de fertilizantes, envolturas de jabón, sopa, cigarros, envases de refresco, de insecticidas, cajas de medicamentos, de los desayunos escolares, etc.. Con estos materiales hay poco acercamiento a la lengua escrita, pero sobre todo a su función social.

Se consideran factores determinantes en la apropiación infantil de la escritura, el ambiente alfabetizador y la alfabetización de los padres de familia, porque la conceptualización la adquieren los niños en este ambiente y la llevan cuando ingresan por primera vez a la escuela, ya que, estos contextos sociales donde los niños interactúan con personas que hacen uso cotidiano de la escritura, les da oportunidad de comprender qué es y para qué sirve la lengua escrita; así el niño se apropia con facilidad y sentido del para qué de la lectura y escritura.

En cambio, en el medio indígena, estas características de un ambiente alfabetizador y de alfabetismo de los padres de familia, casi no existe, lo que dificulta desarrollar una alfabetización en los niños, porque consideran que la escritura es innecesaria, ya que, no encuentran sentido del ¿para qué? aprender a leer y escribir, porque en este medio no tiene una función social que cumplir. Considerar la existencia de diferentes tipos de ambiente alfabetizadores significa tomar en cuenta la realidad de los alumnos de un grupo y buscar nuevas alternativas para mejorar la calidad de la educación que se imparte (Cfr. Navarro, 1988:62)(11).

Generalmente donde se "lee y escribe" es en la escuela, por lo

tanto el uso de la lengua escrita fuera de ella, rara vez se llega a dar. Las actividades que los niños y sus padres realizan no requieren usar la escritura, bajo estas condiciones ¿Cómo nos explicamos el para qué sirve leer y escribir?.

A pesar de este ambiente desfavorable para desarrollar y motivar a los niños y al pueblo en general en la alfabetización, los adultos valoran a la escuela como un medio para el progreso de sus hijos, para que logren mejores condiciones de vida.

El objetivo de las madres, padres de familia y los alumnos acerca de la escolaridad es concluir tan sólo la primaria, porque los padres dicen "tan sólo que sepa leer y escribir, al fin que no va a ser maestro"; aunado a esto la falta de escuela secundaria en el lugar para continuar sus estudios, agrava la situación provocando que sean muy pocos los que concluyen su escolaridad primaria y continúen sus estudios. Algunos que lo hacen se trasladan a otras localidades en este caso a Cualac o a Dlinalá que son las cabeceras municipales. La mayoría se incorporan de lleno al trabajo con sus padres o emigran a las ciudades en busca de "mejores condiciones de vida".

CAPITULO II

EL MAESTRO Y SU FORMACION

2.1. EL CONCEPTO DE FORMACION DOCENTE

Para explicar lo que ha sido y es la formación del maestro del subsistema de educación indígena, iniciaré señalando desde qué perspectiva conceptualizo la formación docente. Esta se entiende como el "proceso permanente y continuo que no se reduce a los estudios que ofrecen las instituciones formadoras ni a la actualización profesional, sino que el ejercicio docente cotidiano también es parte de su formación y tiene un peso determinante, como un proceso que recupera la historia social del sujeto y que implica la reflexión para sí sobre sus representaciones, concepciones y comportamientos acerca del desempeño cotidiano de su quehacer profesional"(DIAZ MERINO, et al;1996).

Como proceso que es, se lleva a cabo en distintos tiempos y espacios, con avances, retrocesos y contradicciones. De ésta manera hay una formación académica² y una formación en la práctica docente.

Lo que está presente en este proceso es la historia de escolarización del maestro (cuando fue alumno), porque durante ella se aprenden formas de ser maestro, y ya en la práctica, consciente o inconscientemente asume su papel como docente.

²La formación académica se refiere a los estudios que el maestro realiza en su preparación para el trabajo docente.

En cuanto a las concepciones y prácticas para formar a los maestros, y tomando en cuenta los estudios realizados por Abraham Nazif, 1994; De Jesús García, 1994; Martínez, 1993; Reyes Esparza Ramiro, 1993; Cebrián de la Serna, 1996, puedo resumir que existen dos perspectivas en este sentido, una que se refiere a los profesores como técnicos en la aplicación de principios, métodos y técnicas preestablecidas en planes y programas de estudio; la otra perspectiva es la de formar a los profesores para que sean profesionales autónomos.

A mi juicio, el ideal de la formación docente es esta segunda concepción, por algunas de las siguientes razones.

Para elevar la calidad de la educación básica es necesario favorecer en los profesores la reflexión sobre su práctica, el desarrollo de sus habilidades para vincular la teoría con la práctica en cualquier momento y espacio, dependiendo de las circunstancias específicas.

También quiero dejar asentado que estoy convencido de que el maestro es el sujeto clave para lograr el cambio educativo, ya que, la reflexión de sus interpretaciones y acciones personales en su quehacer cotidiano, juega un papel muy importante para lograr dicho cambio.

Desde la concepción de formación docente que se apuntó, deseo enfatizar que en gran medida la formación docente se lleva a cabo en la práctica cotidiana, más aún que en los diferentes estudios que se realizan.

Es ilustrativa la cita que presenta Davini: "Los efectos

formativos de la práctica laboral de los docentes son destacados por E. Terhart(1987) a través del análisis de resultados de un significativo número de investigaciones sobre formación docente, en distintas lenguas, en distintos sistemas de educación superior y aun con distintos enfoques metodológicos. A pesar de todas estas diferencias, se muestra en ellos una tendencia unitaria: la educación profesional formal es una "empresa de bajo impacto" (low impact enterprise), de resultados generalmente débiles, sea en cuanto al logro de los objetivos educacionales que se proponen, sea en cuanto a su impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas en las escuelas"(1995).

El maestro constantemente descubre, inventa nuevas formas de trabajar y eso contribuye a su formación continua en su ejercicio diario. Por eso se dice que el maestro aprende a serlo más en su práctica, y que, al conjugarse los estudios realizados con su práctica, adquiere una mejor formación y desarrollo profesional.

Si consideramos a la práctica docente como parte de este proceso de formación, entonces encontramos que en ella están presentes conocimientos (como enseñar a leer y escribir, como controlar a su grupo), creencias (valoración de los símbolos patrios, ser buen mexicano, aceptar todo lo que el maestro dice) que se han apropiado durante su historia personal, en las instituciones formadoras, en sus prácticas cotidianas, elementos que se reflejan en el desarrollo de esta práctica, en los cuales se apoya el maestro para hacer frente a su trabajo. Sin embargo, es necesario reconocer que la realidad educativa nos muestra entre los maestros, la falta de

reflexión crítica de su experiencia.

La práctica docente es una práctica social la cual está conformada por un conjunto de relaciones entre personas, el maestro aprende a relacionarse con los padres, compañeros, niños, autoridades, en distintos niveles: en el aula, la escuela, la comunidad, la región y la sociedad nacional. Por otro lado, los conocimientos y valores que el maestro posee y las normas que la escuela pretende transmitir intervienen en el ambiente de las relaciones, en este proceso de la práctica docente intervienen otros factores, que a veces son determinantes para su desarrollo, tales como: sociales, culturales, políticos y económicos.

Analizar la práctica es importante porque, por un lado es el espacio donde el maestro se forma y por otro, conocemos los procesos que se desarrollan en la escuela, específicamente en este caso, en el aula del 1er. grado, donde maestro-alumno y contenidos escolares interactúan en la relación pedagógica. Como señala Ruth Mercado: "Es a partir de ese conocimiento que sabremos los límites, las posibilidades y las direcciones en que se habrán de realizar los cambios que intentáramos impulsar"(1989:55).

"En la práctica docente se constituye, se recrea cotidianamente inventando estrategias didácticas, probando técnicas y métodos o eliminando de su hacer prácticas que no resultan en el grupo, en busca de una mejor labor docente" (MARTINEZ, et al;1993:109).

Una de las actividades que considero de mayor importancia en esta práctica docente es el acto de reflexionar sobre el quehacer cotidiano, donde el maestro debe estar consciente sobre lo que

hace, para qué lo hace y cómo lo hace. Por otra parte, se debe conocer con qué elementos cuenta para poder realizar los cambios, buscar alternativas para satisfacer las necesidades y lograr el objetivo que se quiere.

La práctica docente en el medio indígena tiene características particulares con relación a la práctica docente en general (hispanohablantes), en este espacio está la presencia de una lengua y cultura distinta a la nacional, por lo tanto, para enfrentar esta situación se necesita que el maestro se forme de manera específica "como aquella que le proporciona al docente, elementos teóricos para comprender, analizar y actuar en un contexto con características lingüísticas y culturales diversas" (JORDA, 1995:3).

En este proceso del maestro es preciso incidir en el fortalecimiento de su identidad, en una valoración positiva de su lengua, lo cual ayudaría a concretar pedagógicamente el desarrollo integral de los niños que tienen estilos culturales y una lengua propios, y, que interactúan con otros diferentes.

Las actividades deben desarrollarse a partir de los conocimientos previos, experiencias de los niños, lo cual forma parte de su cultura. Derivar del contexto sociocultural del niño contenidos escolares además de los programas oficiales.

En el caso del grupo de primer año al cual hago referencia, sería de manera bilingüe, ya que, una tercera parte de los niños hablan en forma bilingüe y el resto sólo español. ¿Qué lengua usa el maestro para desarrollar sus actividades pedagógicas?. ¿Cuál es la reacción de los niños ante la situación disciplinaria?

(reglamento escolar tradicionalista). Si ellos están acostumbrados actuar y desarrollarse en un ambiente de libertad física y lingüística en las actividades de la casa, del campo cuidando los animales. Por eso al llegar a la escuela los niños quieren comportarse de la misma manera y ¿cuál es la reacción del maestro ante esta situación?, si no está preparado para tomar en cuenta los patrones culturales de los niños.

Los niños tienen una visión del mundo, formas de comportamiento, de actuar, de pensar diferentes a las del maestro. En el salón de clases los ejercicios de operaciones matemáticas, las clases de historia, el "dictado" y "copiado" de lecciones tienen poco que ver con la realidad del niño. Las normas que rigen en el grupo escolar, lo obligan a permanecer sentado en el salón todo el tiempo, llegar a una hora determinada, o sea el control que se tiene es estricto y se aceptan sólo como obligación. Dichas "normas" y "prácticas disciplinarias" son distintas a las de su ambiente familiar y comunitario.

A continuación analizaré la parte del proceso de formación de los maestros de la escuela primaria "Guadalupe Victoria", que corresponde a su historia personal, ya que, como antes se expuso, forma parte de su proceso de formación.

2.2 LOS MAESTROS Y SU PRIMERA EXPERIENCIA ESCOLAR

En este apartado sobre la historia personal de los maestros de la escuela mencionada consideraré: cuál es su lengua materna y su segunda lengua, a qué edad se alfabetizaron, cómo fue este proceso en cada uno de ellos.

Estos datos de referencia me ayudarán, en parte, a explicar por qué se llevan a cabo de cierta manera las interacciones, maestro alumno; maestro-maestro; maestro-padre de familia.

De alguna manera, sea consciente o inconscientemente, el maestro en sus acciones toma en cuenta en su práctica la forma como él aprendió a leer y escribir, también expresa las actitudes aprendidas frente a la valoración de la lengua y la cultura en las interrelaciones con los alumnos y padres de familia. Esta situación se confirma a través de las observaciones realizadas y por mi propia experiencia en los primeros años de mi práctica docente. En ese entonces trataba de actuar como lo aprendí con mi maestro, la forma como nos trataba y guiaba en el desarrollo de la clase. El siguiente cuadro nos muestra cómo fue el desarrollo lingüístico de los maestros.

Cuadro núm.3

Desarrollo lingüístico de los maestros

NUMERO MAESTROS	NAHUATL L1	BILING. DE CUNA NAHUATL-ESPAÑOL	EDAD APRENDIO ESPAÑOL	SITUACION ACTUAL
3	3		(1) 6 AÑOS L2 (1) 7 AÑOS L2 (1) 6 AÑOS L2	3 HABLAN Y ES CRIBEN ESPAÑOL Y SOLO HABLAN NAHUATL
3		3	3 DESDE QUE APRENDIERON A HABLAR	3 HABLAN Y ESCRIBEN ESPAÑOL Y SOLO HABLAN NAHUATL

Datos de una encuesta a los maestros. (Nov.1998).

De acuerdo con los datos obtenidos en cuanto al desarrollo lingüístico de los maestros de esta escuela, se observa en el cuadro, que los seis aprendieron hablar en náhuatl, y tres de ellos fueron bilingües de cuna³, náhuatl-español (ZUNIGA,1989:25-26). Considero que estos procesos de adquisición tiene una estrecha relación con las características de la interacción social en la comunidad, en la familia y también influyen en la adquisición del español, los medios de comunicación como la radio y la televisión.

En este caso la escuela sirve de refuerzo para la adquisición del español y la apropiación de otras formas culturales, porque desde antes de ingresar a ella, los maestros entonces alumnos, ya

habían incorporado elementos culturales ajenos a su cultura y en particular aprendieron el español. En esta interacción el alumno se apropia de la cultura nacional menospreciando la de él mismo.

De acuerdo con la información proporcionada por los maestros, a los seis años entraron formalmente a la escuela primaria, espacio donde se les habló sólo en español; de la misma manera en la secundaria y en el bachillerato.

En estos espacios se consideró al español como si fuera la lengua materna (L1) de los entonces alumnos y se usaba como la única lengua de instrucción.

El español era el medio para impartir clases, y además, los libros, los programas y materiales de apoyo, estaban escritos en él o sea era la lengua de enseñanza.

Estos maestros acudieron a una escuela pública con planes y programas homogéneos para "todos" a nivel nacional, sin considerar la diversidad cultural y lingüística existente en nuestro país. Es de suponerse que al acudir por vez primera a la escuela el niño cuenta con una L1 adquirida durante los primeros años de vida y que constituye el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante. Todos los maestros de este estudio son hablantes en L1 de náhuatl y al llegar a la escuela se encontraron con un ambiente lingüístico diferente al suyo. Ellos no tuvieron la posibilidad de ejercitar el uso de su lengua materna en la escuela, ya que, las normas y el ambiente escolar les prohibía que hablaran el náhuatl, controlándolo con castigos bajo la exigencia de expresarse tan sólo en español.

Como dice Garton, para desarrollar una alfabetización es necesario tomar en cuenta el lenguaje previo oral del sujeto del cual partirá, con este ejercicio se conduce a desarrollar la lectura y escritura, así como, una competencia lingüística y usos estratégicos de comunicación.

Para lograr una alfabetización adecuada, se necesita una interacción activa del niño con el maestro el cual debe estar preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo al alumno. (Cfr. Garton, 1991:19).

"La alfabetización se desarrolla y es influenciada por los intercambios que los niños tienen con la alfabetización en sus comunidades desde el primer año de su vida. La escuela también tiene una influencia significativa, pero debemos considerar la casa y la comunidad como los primeros alfabetizadores del niño" (GOODMAN, 1995:19).

Como ya se mencionó, en esta comunidad predomina la oralidad en ambas lenguas náhuatl y español, por lo tanto, predomina la oralidad en los niños y es escasa la presencia de la lengua escrita, la mayoría de la comunidad no está alfabetizada en ninguna lengua.

Los maestros manifiestan que el proceso de alfabetización que tuvieron, fue a través de los métodos onomatopéyico y silábico ya que son parecidos entre sí, aunque con algunas características específicas. El método onomatopéyico es de marcha sintética, parte de las letras en forma aislada mencionando palabras que contengan la letra que se desea enseñar; hasta terminar el alfabeto completo,

y así formar palabras y enunciados.

Este método se basa en el fonetismo onomatopéyico, es decir, la enseñanza de las letras según su fonema, se imitan los sonidos producidos por la expresión verbal de personas; las voces de los animales y de la naturaleza en general.

Tiene cuatro etapas; Primera, la enseñanza de las vocales a través de cuentos onomatopéyicos. Segunda, la enseñanza de las consonantes también por medio de cuentos onomatopéyicos. Tercera, la formación de sílabas combinando una consonante con las vocales y Cuarta, la formación de palabras y frases cortas e inicio de la lectura.

Entre las características más importantes están que las letras se enseñan una por una y se limita a sonidos naturales.

El método silábico es sintético de enseñanza por sílabas, simultáneo y mixto. Se basa principalmente en el fonetismo, que consiste en dar a cada consonante un sonido convencional, independiente de las vocales que lo acompañan, y juntarlo así con otras consonantes para formar sílabas (mmm e= me; sss a=sa; mesa).

Este método se pronuncia por silabeo, el cual consiste en no dar el nombre de la consonante sino su sonido convencional. Inicia con vocales y sus combinaciones en palabras-frases: sílabas directas simples, inversa simple, mixta simple, directa compuesta, inversa compuesta, mixta compuesta, conocimiento del alfabeto, letras mayúsculas y signos ortográficos, lectura corriente, escritura caligráfica. Consta de las siguientes lecciones:

1a. lección vocales

2a. lección consonante más vocal m+a= ma, (me, mi, mo, mu y palabras amo, ama, ame, mio, mía), Frases, Mi mamá me ama; aro (r) suave, mesero (s), toro (t), ave (v), mula (l), moda (d), nevería (n)... ñ, j, b, ch,q, g, rr, f, y, h, ll, z, e, se puede decir que con esta forma de alfabetizar se da mayor importancia a las cuestiones auditivas, sonoras, de desarrollo físico fonológico y a prácticas donde se concibe que hay que pasar por principio a una etapa mecánica de memorización y el segundo a una lectura mecánica donde se alcanza la imitación, la copia, sin encontrar el significado, por lo tanto, eso está lejos de ser un aprendizaje significativo.

De acuerdo con estudios recientes en este campo de la enseñanza lingüística nos dicen, que estos métodos descuidan aspectos como la competencia comunicativa y la competencia lingüística en el niño. Se entiende la competencia comunicativa como "el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipo lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos -que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido". En este caso en el grupo del primer año se desarrolla una limitada competencia comunicativa entre el maestro y sus alumnos, porque el niño sólo escucha y repite de memoria lo que se le dice, el maestro ordena lo que se debe hacer y el niño obedece.

En cuanto a la competencia lingüística, estudios actuales sobre

el proceso de alfabetización muestran que cuando los niños ingresan a la escuela, ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua, la que se entiende "como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos" (LOMAS, et. al. 1993:15), con estos elementos es como llega el niño a la escuela, por tanto en el proceso de alfabetización lo que se debe resaltar, es la producción de textos por el niño, que tenga una redacción coherente y lógica y aplique las normas correspondientes.

Por lo tanto, es necesario que en este proceso se tome en cuenta al alumno, hacer una exploración de sus conocimientos que previos y de allí partir para motivarlo, ayudarlo, guiarlo a que los aplique y enriquezca.

Al analizar las características y enfoques de los métodos onomatopéyico y el silábico que son de marcha sintética, éstos trabajan con algo sin significado para el niño, ya que, sólo repite lo que el maestro dice y recita cuando se lo pide, no lo "comprende" como parte de él y por eso solamente memoriza y no pasa de esa etapa a otra, donde realmente produzca escritos.

Los maestros de esta escuela fueron alfabetizados con estos métodos en las instituciones escolares oficiales y al mismo tiempo aprendieron a hablar el español, es decir, la alfabetización partió de una lengua desconocida y no de su lengua materna, el náhuatl.

¿Qué ha sucedido en este proceso de alfabetización si de

antemano se dice que el aprendizaje de la lectura y escritura, la competencia lingüística y otras cualidades de comunicación en los alumnos, parte del lenguaje oral del sujeto?

Con estas características sociolingüísticas y el proceso vivido por el maestro tiene serias repercusiones en su trabajo, lo que ahondaré en el siguiente capítulo.

2.3 LOS MAESTROS DE LA ESCUELA GUADALUPE VICTORIA Y SU FORMACION ACADEMICA.

A continuación presento un panorama general de lo que fueron y son las características para ingresar al subsistema de Educación Indígena. Cuáles han sido y son las instituciones encargadas de continuar con la formación de los maestros. Nos remitiremos en particular a la formación académica de los maestros de la escuela primaria "Guadalupe Victoria" de la comunidad de San Martín Jolalpan. El propósito es continuar la revisión del proceso formativo, del cual primero se analizó la adquisición de las lenguas y la alfabetización de los maestros, y ahora se verá su preparación académica.

Parte del personal docente de esta escuela ingresó en los años setenta, por eso parto de esa época.

El Instructivo del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, documento que contiene los criterios básicos de selección de aspirantes a la docencia, así como, los fundamentos de cómo se deben preparar para atender la educación extraescolar.

El siguiente cuadro que se presenta es con el fin de dar a conocer los estudios realizados y la experiencia docente de los maestros, como parte de su proceso formativo.

Cuadro Núm.4

**ESCOLARIDAD Y EXPERIENCIA DOCENTE
DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELA PRIMARIA GUADALUPE VICTORIA.**

Año in greso	Escolari dad ingreso.	Estudios en servicio	Situación actual	Experiencia docente	
1974	Primaria curso (1)	Secundaria Cursos (2) Normal Básica	VI Sem. UPN (3) LEP Y LEPMI"90 (4)	1o 2o 3o 4o 5o 6o DTOR. Total	4 años 4 años 2 años 3 años 2 años 2 años 4 años 21 años
1981	Secun- daria Curso (1)	Bachi- llerato. Pedagógico. Cursos (2)	VI Sem. UPN LEP Y LEPEMI"90	1o a 3o 4o 5o 6o Total	4 años 4 años 4 años 2 años 14 años
1987	Secun- daria. Curso (1)	Bachi- llerato. Pedagógico. Cursos (2)	VI Sem. UPN LEP Y LEPMI"90	1o 2o 3o 4o Total	2 años 2 años 2 años 2 años 8 años
1989	Secun- daria. Curso (1)	Bachi- llerato. Pedagógico. Cursos (2)	III Sem. UPN LEP Y LEPMI"90	1o 2o 3o 4o 5o Total	2 años 2 años 2 años 1 año 1 año 8 años
1989	Secun- daria. Curso (1)	Bachi- llerato. Pedagógico. Cursos (2)	III Sem. UPN LEP Y LEPMI"90	1o 2o 3o 4o 5 Total	3 años 2 años 1 año 1 año 1 año 8 años
1993	Bachi- llerato Pedagó- gico. Curso (1)	Cursos (2)	II Sem. UPN LEP Y LEPMI"90	1o 3o Total	1 año 1 año 2 años

(1) Para iniciarse como maestro. (2) Los cursos recibidos de actualización ya en servicio; Antes de 1990 dichos cursos abordaban aspectos tales como: la enseñanza de la lectura y escritura del español apoyándose en la lengua náhuatl; elaboración y aplicación de material didáctico; Elaboración de avances programáticos; Después de 1990 se iniciaron los Cursos del Programa para Abatir el rezago Educativo (PARE) como, El uso de la lengua indígena en el Proceso Enseñanza Aprendizaje; Metodología para

148048

la atención a grupos multigrado; Recursos para el aprendizaje; La evaluación en la educación primaria; La matemática en la educación primaria (3) Universidad Pedagógica Nacional. (4) Licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena. Plan 1970.

De acuerdo con los datos obtenidos de los maestros sobre su escolaridad y experiencia docente, nos dice que los maestros ingresaron en diferentes fechas al servicio, por lo que cada uno tiene su propia historia que es uno de los referentes desde los cuales parte el desarrollo de su práctica.

Como se observa, en su mayoría, los maestros ingresaron con estudios de secundaria y actualmente siguen preparándose profesionalmente aa acudir a los centros educativos de nivel superior establecidos en la ciudad de Tlapa, Gro., y otras. Lo anterior se debe a diferentes razones desde el interés del maestro, por superarse, obtener mayores recursos económicos y para enfrentar la problemática pedagógica que a diario vive, hasta la exigencia del Sistema Educativo Nacional a través de la Carrera Magisterial.

Por otra parte, de acuerdo con el cuadro y la información proporcionada por los maestros, cuando el maestro ingresa por vez primera al servicio, llega a la escuela y se le asigna el primero o segundo grados de primaria y allí se quedan entre 2 y 4 años.

Según las "creencias" de algunos maestros de este sector, estos grados no son tan difíciles de atender y aunque más, los consideran un "castigo", por el comportamiento inquieto de los niños. Pensar que el primer ciclo es difícil se debe probablemente al desconocimiento, por parte de los maestros, del desarrollo, etapas

y habilidades de los niños más pequeños, los que consideran que con sólo jugar, cantar, que copien una lección o entretenerlos con una serie de actividades, que ni el mismo maestro sabe el para qué hacerlo o en qué les ayuda en su desarrollo, eso es fácil y cualquiera lo puede hacer.

La experiencia docente en este Centro de trabajo cuenta con un promedio de 10 años, por lo que es amplia y rica para hacer frente a la problemática que cotidianamente se presenta, siempre y cuando esta experiencia haya sido reflexionada críticamente para aprender de ella.

En cuanto a la preparación, ya en servicio estudian en promedio el 4o. semestre en el nivel de las LEP y LEPMI90. En las entrevistas y diálogos con los maestros sobre estas licenciaturas manifiestan que sí están adecuadas, porque les proporcionan elementos teóricos para su quehacer cotidiano para atender a los niños indígenas, ya que, el plan de estudio está estructurado para formar a los maestros con características específicas, aquella que le proporcione al maestro elementos que le ayuden a analizar, entender y actuar en un contexto con características diferentes a las de la vida nacional.

Sin embargo, observé que son pocos los cambios en la práctica del maestro.

EL MAESTRO DE PRIMER GRADO:

La información del cuadro de Escolarización y Experiencia Docente, y los datos proporcionados por el maestro del primer grado de referencia, quien dice haber recibido varios cursos de actualización, sobre la importancia de tomar en cuenta las características lingüísticas y socioculturales de los niños para el desarrollo de las actividades educativas, con lo que él está de acuerdo, se compararan con las observaciones etnográficas en el salón de clases. Se observó que no pone en práctica los cursos que ha recibido de los cuales hace mención, ¿dónde radica el problema?.

Considero que el problema está en que los cursos que los profesores hemos recibido, que han sido más de información que de formación. En estos cursos sólo les dicen cómo aplicar métodos y técnicas cómo manejar los planes y programas de estudio, sin analizar ni procesar esta información, de tal manera, que no hay una reflexión sobre su experiencia docente, y esto le imposibilita a que él mismo encuentre alternativas de solución a la problemática cotidiana.

Lo anterior se observa en su práctica, ya que; parece no encontrar cómo relacionar esta información en el terreno de la acción. Continúa con prácticas tradicionales tales como: el maestro es el que sabe, se limita sólo a los libros de la SEP, el niño se le trata como un recipiente que hay que llenarlo de conocimientos, que memorice mecánicamente lo que lee, ejercitarlo en la realización de copiar planas y planas en su cuaderno de lo que ya está escrito en su libro o en el pizarrón.

Otro caso es el de un maestro, que ingresó en 1974 con escolaridad de primaria, manifiesta que fue convocado y seleccionado para ser docente por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI).

Antes de ingresar al magisterio recibió un cursillo (contenidos informativos y de poca duración), de capacitación para aplicar y manejar métodos y técnicas de enseñanza, así como, algunas nociones sobre el desarrollo de la comunidad, y sólo podía atender primero o segundo grados.

El requisito de escolaridad para ingresar al servicio en ese año era tener primaria concluida.

EL SERVICIO NACIONAL DE PROMOTORES CULTURALES Y MAESTROS BILINGÜES

Este sistema fue el primero en atender la preparación de maestros, la cual tomo como ejemplo de la capacitación que se dió desde 1964. Se preparaba a los futuros maestros con cursillos de 2 a 4 meses de duración y que en 1974 aún seguía vigente.

Comprendieron los siguientes aspectos:

1. Lectura y escritura del idioma respectivo.
2. Manejo de los materiales de enseñanza.
3. Elaboración y uso del franelógrafo y preparación y aplicación de las sílabas.
4. Práctica de elementos sencillos de dibujo y de la escritura script.
5. Enseñanza de cantos y juegos organizados.
6. Ejercicios y redacción en español de: solicitudes, cartas, recibos, etc.
7. Lectura en silencio y oral en español.
8. Ejercicios de orden alfabético.
9. Ejercicios aritméticos de las cuatro operaciones.
10. Práctica de civismo.
 - a) Cómo conducir una junta con los padres de familia, levantar el acta respectiva.
 - b) Cómo conducir una junta con los vecinos, para tratar asuntos

de beneficio social.

- c) Sugerencias para conmemorar las fechas del calendario cívico.
- 11. Prácticas elementales de primeros auxilios.
- 12. Orientación general sobre la acción indigenista que desarrolla el gobierno y sobre la función del promotor cultural y la cooperación que se debe portar a toda labor de beneficio social.
- 13. Uso de los datos estadísticos para rendir la información sobre el trabajo desarrollado.
 - a) Para facilitar las labores de los promotores, la Secretaría ordenó la inmediata impresión de Cartillas bilingües, Cuadernos de Trabajo y de libros "Hablamos Español" correspondiente a las lenguas otomí, mixteca, maya y mexicana. (HERNANDEZ LOPEZ, 1976; 100).

Analizando el presente documento sobre la capacitación de los promotores culturales y maestros bilingües se observa que no están presentes las características de una formación específica, en la que analicen y comprendan los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales de las sociedades en las que están inmersos los niños y las niñas indígenas. De acuerdo a las observaciones y experiencias vividas no hay un cambio en la práctica del docente se sigue desarrollando una práctica general sin considerar las características lingüísticas y culturales del contexto indígena.

En esta formación del docente no se remarcó la importancia de desarrollar la lengua materna, de tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños y la presencia de la lengua y cultura del futuro maestro, así como, del contexto donde desarrollará su actividad, la comunidad indígena, para que efectivamente trabajara en forma bilingüe, sino se trataba de imponer el español.

El curso anuncia la realización de ciertas actividades, es decir aparentemente propicia una formación docente de carácter

instrumentalista, donde el "saber hacer", manejar los materiales e instrumentos y las rutinas escolares están presentes. Se observa una débil formación teórica y disciplinaria, así como, la presencia de una visión utilitarista; se le dan técnicas para aplicarlas en el aula, un mínimo saber básico sin cuestionamiento; sin la reflexión de lo que implica, el para qué de la enseñanza.

ESTUDIOS DE SECUNDARIA:

Continuando con la preparación de los maestros de la escuela de San Martín Jolalapan, de los que ingresaron al servicio con estudios de primaria, realizaron estudios de secundaria bajo el siguiente Plan de Estudios, preparado particularmente para los maestros bilingües del subsistema de Educación Indígena de aquel entonces.

Cuadro Núm.5

PLAN DE ESTUDIO DE SECUNDARIA

GRADO	AREAS BASICAS	ACTIVIDADES
PRIMERO	ESPAÑOL MATEMATICAS CIENCIAS NATURALES CIENCIAS SOCIALES	TECNICAS PEDAGOGICAS TECNICAS DE PROMOCION TECNOLOGIAS ARTISTICA
SEGUNDO	ESPAÑOL MATEMATICAS CIENCIAS NATURALES CIENCIAS SOCIALES	TECNICAS PEDAGOGICAS TECNICAS DE PROMOCION TECNOLOGIAS ARTISTICA
TERCERO	ESPAÑOL MATEMATICAS CIENCIAS NATURALES CIENCIAS SOCIALES	TECNICAS PEDAGOGICAS TECNICAS DE PROMOCION TECNOLOGIAS ARTISTICA

Nota: Este Plan de Estudio tiene validez oficial, con base en el acuerdo Núm. 1 025 del C. Secretario de Educación Pública en el Diario Oficial de la federación el 20 de febrero de 1975.

Con el presente mapa curricular y con la información que el maestro dio sobre el desarrollo de las actividades, se observa que está presente esa concepción instrumentalista, como se dijo anteriormente, es el aprendizaje de técnicas para la enseñanza, manejo de materiales e instrumentos, así como, de rutinas escolares "saber hacer". Un mínimo saber básico y de técnicos de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses; porque además de contener las áreas básicas del currículum escolar del nivel básico, se incluyen otras sobre orientación de métodos y técnicas para la enseñanza, y desarrollo de la comunidad.

Están ausentes enfoques esenciales que permitan al maestro valorar, enriquecer, desarrollar las lenguas y las culturas, así como, aspectos cognoscitivos y psicológicos del aprendizaje en

general y del aprendizaje bilingüe en particular, los saberes de la interculturalidad y la pedagogía correspondiente para su desarrollo, la investigación como ámbito esencial de aprendizaje permanente, tanto desde una perspectiva de investigación-acción como de la investigación etnográfica, la búsqueda, selección, procesamiento y aprovechamiento pedagógico de información diversa, los cuales deberían constituir las formas y contenidos básicos del proceso de formación (Cfr. LOPEZ, 1996:314).

Supuestamente este Plan de estudio fue diseñado para los maestros bilingües del subsistema, pero en el fondo sólo fue una respuesta política a los movimientos de las organizaciones indias que en esos años estaban en ascenso.

El profesor entrevistado manifiesta que las estrategias de enseñanza que se emplearon en estos cursos, fueron a través de la exposición de parte del maestro y a veces de los alumnos. El maestro dictaba cuestionarios para su resolución, daba lecturas y elegía a los alumnos que pasaban a exponerlas. En esta exposición nunca se profundizaba, menos reflexionaba sobre el tema, nada más se repetía lo que las lecturas decían y por último el maestro se presentaba como el modelo a seguir. De acuerdo a los datos anteriores el concepto que tiene el maestro es tradicional "la tarea de enseñar consistía en la simple difusión de saberes generales" (DAVINI, 1995).

El maestro-alumno que estudió la secundaria (de acuerdo a los datos proporcionados por él), según deduzco era pasivo ante las estrategias de enseñanza que el maestro seguía, tal parece, que se

repetían los momentos que vivió en la primaria donde el maestro quiere lograr que el alumno aprenda de memoria. Está presente la idea de que el alumno es como un recipiente vacío que hay que llenarlo de conocimientos, se le toma como un objeto y no como un sujeto que tienen conocimientos, que siente, piensa y actúa razonablemente. Se consideraba el aprendizaje memorístico, por lo tanto alfabetizar era enseñar las letras del abecedario, la técnica de trazar las letras, el deletreo, descifrado de las sílabas, repetir sólo por repetir y no como dice Barton "desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios en la primera infancia hasta su dominio como sistemas de representación para la comunicación con otros. Consideramos las continuidades en el desarrollo del lenguaje hablado, la lectura y la escritura " (1991).

Si se sigue este proceso se logra que las personas alfabetizadas hablen con fluidez, demuestren un dominio del lenguaje hablado, por lo tanto, el aprendizaje de la lectura y la escritura depende mucho del aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral.

Por supuesto que aprendizaje no es la simple repetición, a todos aquellos comportamientos que el niño adquiere desde que llega a la escuela ponerse de pie, saludar en coro, formarse en filas; la imitación, la copia, aprender sin saber para qué, tampoco podemos llamar aprendizaje a la adquisición de automatismos que el niño adquiere con base en repeticiones.

La concepción de aprendizaje se puede ver desde diferentes

puntos de vista, "que el auténtico aprendizaje no se da por asimilación pasiva, sino que se requiere de una búsqueda activa y de una participación libre tanto del alumno como del maestro" (MARTINEZ, et. al, 1993; 43). El aprendizaje supone una comprensión cada vez más amplia, de los objetos que se asimilan, de su significado, de sus relaciones, de sus aplicaciones, de su utilización; quiere decir que el actor principal es el sujeto mismo que actúa sobre la realidad y la hace suya en la medida que la comprende y la utiliza para adaptarse mejor a las exigencias del medio (Cfr. GOMEZ, 1996).

El papel del maestro en el aprendizaje es el que acompaña al niño, lo motiva, lo interesa, le presenta situaciones estimulantes, lo interroga; es un coordinador, no hay un control coercitivo, es dinamizador de compañerismo, y no un expositor magistral.

Si se hace mención de estos conceptos de alfabetización y aprendizaje, es para explicar qué tipo de desarrollo tienen los maestros desde la infancia hasta el ejercicio profesional, ya que estas experiencias repercutirán en su práctica cotidiana.

ESTUDIOS DE NORMAL BASICA:

Los maestros de la Escuela Primaria "Guadalupe Victoria", estudia la Normal básica en el Centro Regional No. 11 dependiente de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, con sede en Chilpancingo, Guerrero, que instaló un Centro subsede en Tlapa, Guerrero. Esta subsede atendía a todos los maestros, no sólo a los del subsistema de educación indígena, ya

en la escuela, se dividían en grupos de monolingües y otro de bilingües con diferentes planes de estudios, aunque la diferencia es muy poca entre ambos, como podemos observar en los siguientes mapas curriculares.

Cuadro Núm.6

MAPAS CURRICULARES PARA LAS CARRERAS DE PROFESORES; DE LA D.G.C.M.P.M. EN 1978.

CARRERA DE PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA	CARRERA DE PROFESORES DE EDUCACION PRIM. BIL.BIC.
MATERIAS DEL PRIMER GRADO	MATERIAS DEL PRIMER GRADO
MATEMATICAS I	MATEMATICAS I
ESPAÑOL I	ESPAÑOL I
CIENCIAS NATURALES I	CIENCIAS NATURALES I
CIENCIAS SOCIALES I	CIENCIAS SOCIALES I
EDUCACION ARTISTICA I	EDUCACION ARTISTICA I
EDUCACION FISICA I	EDUCACION TECNOLOGICA I
EDUCACION TECNOLOGICA I	PSICOLOGIA I
PSICOLOGIA I	FILOSOFIA I
FILOSOFIA I	PEDAG.Y DIDAC.GRALES. I
PEDAG.Y DIDAC.GRALES. I	CIENCIA DE LA SALUD * I
SEM.PROB. ECON.SOC.Y POL. DE MEXICO	PROCURACION LEGAL * I
SEM.LEG. ORG. Y ADMON.ESC.	LINGÜISTICA * I
	SEM. DE PROB.ECONOM.

SEGUNDO GRADO		SEGUNDO GRADO	
MATEMATICAS	II	MATEMATICAS	II
ESPAÑOL	II	ESPAÑOL	II
CIENCIAS NATURALES	II	CIENCIAS NATURALES	II
CIENCIAS SOCIALES	II	CIENCIAS SOCIALES	II
EDUCACION ARTISTICA	II	EDUCACION ARTISTICA	II
EDUCACION FISICA	II	EDUCACION FISICA	II
EDUCACION TECNOLOGICA	II	EDUCACION TECNOLOGICA	II
PSICOLOGIA	II	PSICOLOGIA	II
FILOSOFIA	II	FILOSOFIA	II
DIDACTICAS ESPECIALES	I	DIDACTICAS ESPECIALES	I
SEM.DESARROLLO DE LA COM.		CIENCIA DE LA *SALUD	* II
SEM.DE EDUC.EXTRAESCOLAR.		PROCURADURIA LEGAL	* II
		LINGÜISTICA	* II
		INTEGRACION SOCIAL	*
TERCER GRADO		TERCER GRADO	
MATEMATICAS	III	MATEMATICAS	III
ESPAÑOL	III	ESPAÑOL	III
CIENCIAS NATURALES	III	CIENCIAS NATURALES	III
CIENCIAS SOCIALES	III	CIENCIAS SOCIALES	III
EDUCACION ARTISTICA	III	EDUCACION ARTISTICA	III
EDUCACION FISICA	III	EDUCACION FISICA	III
EDUCACION TECNOLOGICA	III	EDUCACION TECNOLOGICA	III
TECNOLOGIA EDUCATIVA		TECNOLOGIA EDUCATIVA	
HISTORIA DE LA EDUCACION		HISTORIA DE LA EDUCACION	
DIDACTICA ESPECIAL	II	DIDACTICA ESPECIAL	II
SEMINARIO DE TITULACION		DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	*
SEM.DE EDUC.EXTRAESC.	II	PROCURADURIA LEGAL	* III
INGLES		ANTROPOLOGIA	*
		SEM.LEG.ORG.Y ADMON.ESC.	
		SEMINARIO DE TITULACION	

Nota: las áreas o materias que tienen (*) son las que se diferencian de una a otra.

Como se aprecia la diferencia se encuentra sólo en algunas materias. De acuerdo a mi experiencia como maestro, ya que cursé este Plan de estudios, revisamos conceptos generales o temas generales y no específicos, donde sólo nos decían como "manejar"

métodos, técnicas, como relacionarse con la comunidad y dando mayor importancia la cuestión administrativa o control escolar, así como, lo manifiesta Davini que es el "saber hacer", al igual que Calvo y Donnadieu, ambos planes no dejan de ser de carácter instrumentalista.

Al analizar los mapas curriculares y en especial el dedicado a educación indígena éste tenía por objetivo preparar promotores culturales, sociales y que a la vez funcionaran como maestros. Las temáticas que se desarrollaban para su preparación eran de contenidos curriculares semejantes, dando mayor importancia al Español, a las Matemáticas, a las Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, por ser estos contenidos escolares del Plan de estudios de la primaria.

Se observa que brindaban elementos para que fueran promotores sociales y no como pedagógos para atender una población con características específicas la cual "tendría que apoyar la reflexión del maestro acerca de las actitudes que asume frente a la lengua y cultura de sus alumnos...implica una formación profesional pedagógica general y además especializada, para que responda a la problemática de la interculturalidad y de las características socioculturales en las escuelas ubicadas en las regiones indígenas"(JORDA,1996:6-7)

MAESTROS CON BACHILLERATO Y SUS ESTUDIOS

Ahora me ubicaré en el año de 1990, y con los maestros de la escuela "Guadalupe Victoria", que ingresaron con estudios de

bachillerato.

A partir de esta fecha se instrumentaron Cursos de Inducción a la Docencia con una duración de seis meses, pero con el proceso de federalización, las entidades federativas se hicieron cargo de su desarrollo y actualmente varía su duración de estado a estado.

En el caso de Guerrero todavía continúa la modalidad que la DGEI diseñó, ya que, en 1976 los asesores para el Curso de Inducción a la Docencia lo recibieron en el estado de México, para que a su vez ellos lo impartieran en San Gabrielito Tepecoacuilco, Guerrero, durante los meses de julio, agosto y septiembre de ese año.

Los aspirantes a maestros deberían reunir los siguientes requisitos; ser hablantes de lengua indígena de la región donde se requiere el servicio, haber concluido estudios de bachillerato, tener entre 18 y 26 años de edad.

La duración de dicho curso para el caso de bachilleres, es de tres meses con un total de 45 horas académicas por semana y 80 horas para el taller de desarrollo lingüístico, que podrán ser distribuidas según las necesidades.

Para el caso de los aspirantes que hayan tomado cursos anteriores o que cuenten con perfil de Normal Básica o licenciatura de Áreas sociales, el curso se realizará en un tiempo mínimo de dos meses.

El propósito del curso de inducción es, brindar a los aspirantes elementos técnicos-pedagógicos que les permitan desarrollar un práctica docente de acuerdo a las necesidades y requerimientos de la educación básica para las zonas indígenas.

En la organización del Plan de Estudio, se sugiere que el curso de inducción está diseñado a partir de una estructura modular.

Los contenidos básicos que deberán abordarse son los siguientes:
MODULO 1 LA PRACTICA DOCENTE EN LA EDUCACION BASICA.

- El sistema Educativo Nacional de Educación Básica.
- La Educación para las zonas indígenas en el contexto de la educación básica.
- La Práctica Docente en el Medio Indígena.
- La importancia de los Materiales de Apoyo en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje.

MODULO 2 LOS SERVICIOS DE EDUCACION INICIAL.

- Bases teóricas de la Educación Inicial.
- La metodología del Trabajo en Educación Inicial.
- Administración Escolar.

MODULO 3 LOS SERVICIOS DE EDUCACION PREESCOLAR.

- Bases teóricas de la Educación Preescolar.
- La Planeación del Trabajo Docente en Educación Preescolar.
- Los recursos Didácticos para el desarrollo de la educación preescolar.
- Organización y administración escolar.

MODULO 4 LOS SERVICIOS DE EDUCACION PRIMARIA BILINGÜE.

- La Educación Primaria Nacional.
- La Educación Primaria Bilingüe para zonas indígenas.
- Planeación del trabajo docente.
- Organización y administración escolar.

MODULO 5 TALLER DE DESARROLLO LINGUISTICO.

- La importancia de la lengua indígena en la educación bilingüe.
- El lenguaje humano.
- Distribución y clasificación de las lenguas indígenas.
- Sistema fonológico.
- Alfabeto de las lenguas indígenas.
- Lectura y escritura de las lenguas indígenas
- Lectura en lengua indígena.
- Producción de materiales didácticos en lengua indígena (Direc.Gral.Educ.Ind. febrero 1976).

Este Plan de Estudios se basa en los "Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena" que dice: "La Educación

Básica Indígena, promueve una formación del docente que le permita desarrollar de manera consciente, valorada y abierta su labor; en la búsqueda por formar integralmente a los educandos indígenas para la transformación de las condiciones materiales de vida, de la comunidad y la sociedad nacional en su conjunto" (DSEI-SEP,1990:19)

En el terreno laboral los maestros tienen opción de continuar preparándose profesionalmente, para enfrentar las exigencias de las comunidades bilingües (general y escolar), y para ello, una de las instituciones interesadas en contribuir en ésta preocupación es la Universidad Pedagógica Nacional, ya que, en la actualidad es la única que ofrece una opción universitaria para maestros en servicio que laboran en el medio indígena.

"El proyecto curricular de las licenciaturas pretende ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática que de ella se deriva, misma que se plantea en el programa Para la Modernización de la Educación Indígena. En este sentido, el proyecto responde a la necesidad: de ofrecer servicios de formación para el docente que atiende una población escolar con diversas características socio-culturales; y profesionalizar a más de 13,000 docentes del medio indígena que han completado sus estudios de normal básica o de bachillerato" (Plan de Estudios,1993:2-3)

Los maestros de la escuela primaria de San Martín Jolalpan actualmente realizan su formación profesional en este Plan de Estudios de modalidad semiescolarizada.

La UPN es la primera institución que elabora un Plan de Estudios

donde contempla como punto de partida, la reflexión y el análisis de la práctica docente del medio indígena, el cual retoma como elementos esenciales la lengua, la cultura y la identidad, el cual desarrolla con los maestros en servicio en los cursos de LEP y LEPMI90 en su modalidad semiescolarizada.

Al analizar los diferentes Planes de Estudio antes citados y la información proporcionada por los maestros de la escuela primaria de San Martín Jolalpan, acerca de los procesos de formación, podemos observar dos etapas distintas cuando menos en sus planteamientos, antes del noventa y en ésta década. En la primera etapa, la concepción de formación y las prácticas, eran carácter instrumentalista, tal como se describió anteriormente.

A partir del año noventa, los planteamientos cuando menos en los documentos, observan un giro a favor de los alumnos, del mismo maestro, de la comunidad en general. Hay nuevos planteamientos que tratan de innovar la práctica docente al considerar al maestro como facilitador, coordinador de las actividades, que propicia un ambiente de cordialidad, propone tomar en cuenta los valores y saberes de los alumnos, le da importancia al desarrollo de la lengua oral y escrita, es decir, una alfabetización diferente a la memorización mecánica.

Sin embargo, estos planteamientos no se han concretado en la práctica de los maestros de la escuela "Guadalupe Victoria". A pesar de sus estudios de licenciatura continúan en parte, reproduciendo las formas como ellos aprendieron. Habría que investigar qué ocurre en los procesos formativos de la UPN.

CAPITULO III

LA ESCUELA GUADALUPE VICTORIA Y EL GRUPO DE PRIMER GRADO

3.1 LA ESCUELA GUADALUPE VICTORIA.

Para iniciar presentaré un panorama general de la escuela, ya que, en este contexto se ubica el grupo escolar de primer grado y de cualquier forma, el ambiente lingüístico y de relaciones sociales que se establecen al interior de la escuela, influyen en la vida cotidiana de este grupo.

La escuela primaria Guadalupe Victoria del subsistema de educación indígena es de organización completa, cuenta con seis maestros, que atienden de primero a sexto grado y un director.

Comúnmente hablar de la escuela nos remite a pensar, qué es aquel espacio donde acuden los niños para recibir una educación que es impartida por un maestro. Esta educación está regida por el plan y programas nacionales, cuyos principales objetivos son "estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, habilidades intelectuales y de reflexión; que la escuela realice complejas funciones sociales y culturales así como, el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información". (SEP,1993;13).

Si nos remitimos a la realidad cotidiana de las actividades docentes, observamos que los maestros siguen algunas de las ideas de la normatividad oficial, pero también desarrollan prácticas que

ellos han aprendido y apropiado en su quehacer cotidiano, a través de su experiencia.

Por otra parte, "cada escuela presenta a los maestros un panorama específico de requerimientos basados en las condiciones materiales que ésta enfrenta, así como del conjunto de relaciones establecidas en su interior" (Aguilar,1991;47).

Por lo que se puede afirmar que ninguna escuela es igual a otra, ya que, dentro de ella existen sujetos con diferentes ideologías, una normatividad escolar, que es resultado de negociaciones constantes entre los sujetos que actúan en la vida diaria escolar, en la que influyen las contradicciones entre maestros, las relaciones entre maestros y director, y entre escuela y comunidad,

En la escuela se dan relaciones internas y externas, las internas; se refiere a las relaciones entre los maestros y el director, donde ponen en juego sus intereses laborales, sus apropiaciones, saberes, usos y costumbres construidos durante su carrera y aún en su historia personal; las cuales repercutirán en la formación de los niños y el funcionamiento de la institución. La situación externa es la relación escuela-comunidad en la que intervienen los padres de familia, autoridades civiles y el pueblo en general son determinantes para el funcionamiento de dicha escuela.

El contexto lingüístico de la escuela Guadalupe Victoria se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro Núm. 7
SITUACION LINGÜISTICA DE LA ESCUELA

POBLACION	USAN LENGUA (1) (2)	DONDE	CUANDO Y CON QUIENES	CON QUE FRECUENCIA
MAESTROS	2	EN EL PATIO	EN LAS CEREMONIAS AL DIRIGIR EL PROGRAMA, EL HIMNO NACIONAL, AL DAR INDICACIONES A LOS ALUMNOS.	FRECUENTE MENTE
	2	SALON	EN REUNIONES CON LOS MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA, CON LOS ALUMNOS.	
	1	PATIO	BROMEAN ENTRE ELLOS.	RARA VEZ
ALUMNOS	2	EN EL PATIO	EN LAS CEREMONIAS AL ENTONAR EL HIMNO NACIONAL, LAS POESIAS, EN LA FORMACION CON SUS PARES, EN SUS JUEGOS.	FRECUENTE MENTE
	2	SALON	CON EL MAESTRO Y SUS PARES, EN EL USO DE LOS MATERIALES, LIBROS	SIEMPRE
	1	PATIO Y SALON	JUGAR, BROMEAR.	RARA VEZ

PADRES Y MADRES DE FAMILIA	2	EN EL PATIO	ENTABLAN DIALOGOS CON LOS MAESTROS Y CON EL DIRECTOR.	FRECUENTE MENTE
	2	SALON	AL ACUDIR A UNA REUNION O CUANDO PLATICA CON EL MAESTRO.	
	1	EN EL PATIO	LAS MADRES PRINCIPALMENTE CUANDO ACUDEN AL LLAMADO DE LOS MAESTROS Y ENTRE ELLAS.	A VECES

(1) NAHUATL (2) ESPAÑOL.

Como se observa el idioma español es el que predomina en la escuela, es el de mayor presencia, de más prestigio, ya que, es la lengua de comunicación y de instrucción.

"Ser hablante de una lengua cualquiera significa poseer la habilidad de recibir y de producir mensajes. Si se trata de una lengua con cierta tradición escrita, entonces podemos exigir que estas habilidades se manejen a nivel oral y escrito. De aquí que clasifiquemos las habilidades lingüísticas en receptivas y productivas". (ZUNIGA,1989:25-26)

Cuadro Núm. 8

HABILIDADES EN EL MANEJO DE UNA LENGUA

HABILIDADES	RECEPTIVAS	PRODUCTIVAS
NIVELES DE LENGUAJE		
ORAL	Escuchar (comprender un mensaje oral)	Hablar (producir un mensaje propio)
ESCRITO	Leer (comprender un mensaje escrito)	Escribir (producir un mensaje escrito propio)

El ambiente que predomina en la comunidad y en la escuela en el uso de la lengua escrita es muy escaso, tal como nos muestra el cuadro número nueve.

Cuadro Núm.9

EL USO DE LA LENGUA ESCRITA EN ESPAÑOL

SUJETOS	HABILIDAD LINGÜÍSTICA	DONDE	QUÉ Y CON QUIENES	FRECUENCIA
PADRES Y MADRES	LEER	CASA	LEEN LIBROS DE LA SEP, PORTADORES DE TEXTOS QUE ADQUIEREN, LA BIBLIA.	RARA VEZ
	ESCRIBIR		ESCRIBEN CARTAS, RECADOS.	RARA VEZ
	LEER	CALLE	ANUNCIOS, PROPAGANDA PERIODICOS CON SUS AMIGOS.	A VECES

ALUMNOS	LEER	CASA	LIBROS DE LA SEP, PORTADORES DE TEXTOS DE LOS PRODUCTOS QUE ADQUIEREN.	A VECES
	LEER	CALLE	ANUNCIOS, PROGRAMAS, PERIODICO CON SUS AMIGOS O SOLOS.	A VECE
	LEER	SALON DE CLASES	LOS LIBROS DE LA SEP, COMPANEROS Y MAESTRO.	FRE CUENTE MENTE
	ESCRIBIR	SALON DE CLASES	REVISAN ALGUN PERIODICO. COPIAN LAS LECCIONES, LO QUE ESTA EN EL PIZARRON, DICTADOS. RECADOS, MENSAJES, CARTAS.	RARA VEZ FRE CUENTE MENTE. RARA VEZ
MAESTROS	LEER	PATIO	VOLANTES, PERIODICO, CIRCULARES CON SUS COMPANEROS.	A VECES
	ESCRIBIR	SALON DE CLASES	LECTURA DE LOS LIBROS. HACER CITATORIOS, LISTA DE ASISTENCIA, COPIAR LECCIONES Y ESCRIBIRLAS EN EL PIZARRON.	FRE CUENTE MENTE

Analizando los datos que contiene el presente cuadro, en primer lugar se hace referencia al nivel de lengua escrita. Tal parece que todos los sujetos hacen uso del nivel lingüístico escrito pero tan sólo de la habilidad lingüística receptiva. Se observa que "leen" pero, por algunos indicadores pongo en duda si es que comprenden lo

que leen, porque la educación que han recibido es de carácter memorística y no comprensiva. En cambio, el nivel lingüístico escrito en sus habilidades productivas casi no tiene presencia, no hay producciones de mensajes y de textos propios. Lo que hacen en su mayoría es copiar lo que está escrito.

La escolaridad de los padres de familia en gran medida es importante porque influye en el aprovechamiento y valoración que hacen de la educación escolar para que sus hijos asistan a la escuela. A veces los padres que no tienen escolaridad, demuestran gran interés porque sus hijos asistan a ella, propician una constante motivación para que sus hijos acudan, porque en el futuro su hijo, al saber leer y escribir tendrán una vida digna con recursos económicos.

También las autoridades civiles que cuentan con escolaridad, dan apoyo a los maestros en cuanto a materiales y exigen a los padres para que manden a sus hijos diariamente. En el caso de la escuela Guadalupe Victoria, la relación de los maestros con los padres de familia es casi inexistente, ya que, muchos de los ciudadanos no conocen a los maestros.

A los padres sólo se les toma en cuenta para la realización de obras materiales en la escuela, en las cooperaciones económicas, en la vigilancia de los locales escolares. En la actualidad realmente la convivencia entre escuela y comunidad casi se ha perdido, en algunos casos las relaciones son conflictivas o muy lejanas.

El siguiente registro muestra la comunicación que existe entre el maestro y el director, así como, los maestros y los padres de

familia.

Se ha acordado que las reuniones de los maestros y con los padres de familia, se realizarán en horas hábiles.

"Ma. Que las reuniones que tengamos como Consejo Técnico o de organización, la vamos a hacer a la hora del recreo o suspendemos clases cuando sea necesario.

Ma. O a la hora de la salida.

Dir. Miren maestros, pero a veces se necesita hacer reuniones con los padres de familia.

Mo. Bueno se citarán a las 9:00 horas am. en un día hábil.

Dir. Pero los padres manifiestan que no tienen tiempo de venir en el día y por eso no asisten, sino que, ellos quieren en la noche o tarde.

Ma. En ese caso usted como director es el responsable de asistir con ellos".

Se observa que maestros no dedican tiempo fuera del horario escolar de 8:30 a 13:30 horas. Acatan el horario que establecen desde un principio para resolver todo en horas hábiles, sin importar que se suspendan clases perjudicando a los alumnos.

En las observaciones realizadas en las reuniones del director con los maestros, el director insistía en la relación de los maestros y la comunidad, porque consideraba necesario tomar en cuenta las opiniones de los padres de familia.

También se percibió en las opiniones de los maestros, que colocan a la escuela por encima de los intereses y las necesidades de la comunidad.

Cada uno de los maestros expresa su opinión de acuerdo a sus intereses personales, por ello, se negaban a trabajar por las tardes.

Se notaba claramente, una falta de comunicación entre los maestros, y con la comunidad. No entablan relaciones fuera del horario de clases se desplazan de su habitación a la escuela, más alejados están aquellos que no viven, en la localidad.

"El cambio de una escuela a otra, la residencia en otros pueblos o en sus lugares de trabajo entre semana, refiere a su escasa o nula integración entre los maestros y las comunidades" (EZPELETA, et al., 1994:37)

En conclusión se puede señalar que son escasos los momentos de interacción con los padres de familia donde se traten y analicen asuntos pedagógicos. Sólo se ven cuando citan a reuniones para informar sobre boleta de calificaciones de los niños o hacen reunión para los trabajos de la escuela; suspensiones de labores; solicitar maestros para cubrir la planta docente; recibir y transportar materiales, libros de texto; conseguir algún apoyo para mejorar el local de la escuela; solicitar la autorización para que los niños participen en los concursos, porque se requiere sufragar los gastos para el vestuario y traslado.

Las relaciones con la comunidad son diferentes entre los maestros dependiendo de su situación, si radican en ella o viajan diariamente a sus lugares de residencia.

"Estas diferencias pueden explicarse por la disposición de los maestros para tratar en mayor o menor medida, a las personas de la

comunidad. Si bien, su origen social les permite identificarse con ellas, es cierto que también han intentado diferenciarse a través del ejercicio de una profesión, con el desempeño de otros trabajos y con aspiraciones a mejoras laborales. Por tanto, aún cuando algunos logran relaciones estrechas y cordiales otros optan por distanciarse".(EZPELETA, et al., 1994:37)

Como se observa la relación escuela-comunidad casi no existe, lo que se aprende y hace en la escuela no tiene continuidad en la comunidad; tal es el caso de la lengua escrita, ya que no se le da uso porque la comunicación se realiza en forma oral. Otro ejemplo es el trabajo comunitario y la ayuda mutua que se practica entre los habitantes de la comunidad, que es contrario a lo que sucede en la escuela en la cual, se fomenta el trabajo individual, la competencia, el egoísmo, pensar en sí mismo. Esta discontinuidad produce serios desajustes en las pautas de vida y de relaciones interpersonales. Este ambiente escolar es totalmente diferente al de los niños, por lo tanto, la escuela sin proponérselo, trata de destruir el origen del niño, imponiéndole un sistema cultural diferente, ya que al niño se le aparta de la vida familiar, de la comunidad y de la observancia de las reglas de trabajo de los adultos, se le coloca en un ambiente artificial, aislado, irreal y ritualizado, menospreciando los valores culturales de su origen. (Cfr.Spindler,1993).

3.2 EL GRUPO DE PRIMER GRADO: LA RELACION MAESTRO-ALUMNO

El grupo escolar del primer grado está formado por 23 alumnos. En él se observan ambos géneros, con diferentes niveles de aprendizaje, de edades, grados de desarrollo y comprensión.

La situación sociolingüística del grupo es heterogénea, ya que, una tercera parte del grupo son bilingües (náhuatl-español) y el resto son monolingües en español⁴.

El maestro es quien decide lo que se tiene que hacer, es el que ejerce el control en el grupo y no toma en cuenta el bilingüismo de sus alumnos. Esto lo observamos cuando los niños se dirigen al maestro en náhuatl y él contesta en español. El siguiente registro fue tomado de una clase, de español, e intento mostrar lo que con anterioridad señalé, con relación a la interacción lingüística entre maestro y alumnos.

Maestro. Saquen su libro en la página 105 de español y me van a copiar esa lección." El barco de vela".

Niños. Si maestro, sí.

Observador. Mientras algunos niños inician el trabajo encomendado, el maestro revisa su libro y algunos niños, platican, juegan y otros más sólo miran o bostezan; después de 20 minutos continúa el maestro.

Maestro. A ver ya terminaron lo que están haciendo, traigan su cuaderno.

Niño.1 Amo maestro (no maestro).

⁴Se realizó una entrevista oral con cada uno de ellos intentando dialogar D.C.1996.

- Maestro. Apúrense porque nomás están jugando y si no terminan no saldrán al recreo.
- Observador. En voz baja y a modo de broma un alumno le dice a otro jalándolo del brazo.
- Niño.1 Xiuala no rubia (vente mi rubia). Xotikitak no bajo (¿no viste mi bajo?)
- Niño.2 Tuntoto, tuntoto, ijkon kichiuilia on tambora on tlapishke. (tuntoto es el sonido de la tambora así le hacen los músicos)
- Maestro. Los que faltan que traigan su trabajo.
- Niño.1 Maestro, dice éste que es músico porque está tocando la tambora.
- Niño.2 No es cierto maestro, nomas engaña.
- Maestro. A ver ya terminaron lo que están haciendo traigan su cuaderno. Apúrense porque nomás juegan.

Al analizar este registro interpreto, que los niños hacen uso del náhuatl en sus bromas, y en su interacción entre pares.

En este grupo los niños más pequeños se expresan libre y espontáneamente, de acuerdo en el ambiente social en el que viven.

En esta clase imitaban a los músicos de su localidad, otros jugaban o estaban distraídos, mientras el maestro habla y explica la clase, la cual no representa ningún interés para los niños, ya que se trataba de sólo copiar en su cuaderno la lección que el libro dice " El barco de vela", en esta región no se conoce el barco y tampoco saben el para qué sirve.

Los niños al dirigirse al maestro lo hacen en español y llegan

a pronunciar algunas palabras en náhuatl por equivocación, pero el maestro no les hace caso.

Cuando los niños imitan algunas actividades de la comunidad, el maestro considera que sólo juegan y no le da importancia. En cambio está atento cuando hacen lo que él dice: copiar, leer, estar quietos, responder cuando él lo pida. Las órdenes que el maestro da a los alumnos son sólo en español.

En el grupo también está presente el control que ejerce el maestro, por medio de amenazas de "no salir al recreo" si no realizan los trabajos asignados.

Este ambiente de coerción lleva al niño a que realice las actividades por obedecer, sin ningún sentido, cumple con su trabajo, no hay seguridad en sí mismo, desconfía de los demás, se crea una idea de escuela de menosprecio y de castigo; porque en lugar de que ella contribuya al desarrollo del diálogo, de la expresión, confianza, y seguridad, en los niños provoca lo contrario.

En la interacción, los niños muestran las normas y valores que poseen consciente e inconscientemente, como es evidente en la actitud de los alumnos cuando los entrevisté y presentaron dificultades para entablar un diálogo, ya que difícilmente lo hacen con personas desconocidas e incluso con el propio maestro.

E°. ¿Cómo te llamas?

E= entrevistador
 Obs = observador
 No= niño
 nos=niños

Obs. (El niño se ríe sin contestar, después dice).

No. José.

E. ¿Dónde vives.

Obs. (Nuevamente le causa risa y comenta).

No. allá.

E. ¿Cómo se llama tu maestro?

Obs. El niño se ríe.

No. No sé.

Nos. Se llama, Martín.

E. ¿Cuántos hermanos tienes?

Obs. (baja la vista y no contesta.)

E. A ver tú niño, ¿cómo te llamas?

No. Juan.

E. Por dónde vives.

No. Hasta allá.

Obs. Señala con la mano.

No. Y ¿tú a dónde vives?

E. En Chiaucingo.

Puedo decir que los niños contestan con desconfianza, miedo, cohibidos, sin que entablen un diálogo.

Después del análisis del registro de una entrevista y de los datos obtenidos durante las observaciones realizadas, estas actitudes posiblemente se deben a que dentro de su grupo social existen normas establecidas en las que los niños no deben hablar con desconocidos. Por otra parte también el comportamiento de los

niños es una característica de esta edad, porque tampoco se sienten seguros de sí mismos, no están acostumbrados a dialogar formalmente con alguien siempre lo hacen en juego, porque en algunos grupos sociales los niños sólo tienen que escuchar y obedecer, principalmente cuando se le ordena alguna actividad a realizar.

Como dice Spindler, en cada grupo social empezando con la familia, las condiciones de relaciones de comunicación son diferentes, porque hay familias donde no se dialoga, sino que los padres ordenan lo que se tienen que hacer, existen diferentes formas de comunicación, según el tipo de personalidad adulta que se pretende formar. Así se transmiten valores y normas en los sistemas culturales humanos, en los que incluyen en su educación prácticas mágicas y religiosas, (Cfr.1993).

Por lo tanto, cada grupo social tienen diferentes formas de educar y transmitir su cultura a las nuevas generaciones.

Como se dijo antes que las relaciones sociales son diferentes en cada grupo, por citar un ejemplo, en estas comunidades se entabla un diálogo entre hombre y mujer en la familia sólo si son pareja, porque cada uno tiene su actividad específica a desarrollar y tienen la idea de que sólo los esposos se sientan juntos y platican. Rara vez se observa el diálogo entre un hombre y una mujer, sino media entre ellos una relación amorosa.

Los aprendizajes sociales de los niños se expresan en el salón de clases o sea la forma de comunicación que aprenden en su casa, los niños difícilmente comparten un mesabanco binario entre un hombre y una mujer, mucho menos entablar un diálogo. Por eso,

cuando el maestro quiere castigar a los alumnos sientan a un hombre entre dos mujeres o viceversa una mujer entre dos hombres.

La ubicación de los alumnos en los mesabancos es de acuerdo con sus características físicas, porque se sientan de los más bajitos de estatura al frente hasta los más grandes al fondo del salón, también están clasificados por género.

El ambiente del salón de clases es estable, ya que, sus condiciones parecen ser las mismas en todos los demás salones a pesar del cambio de maestros y del paso del tiempo, no se alteran sigue siendo la misma situación y que los que la conforman: alumnos, maestros, mobiliario, material didáctico, los cuales pueden cambiar de lugar pero no faltar.

Esta estabilidad hace del salón un lugar muy seguro, sujeto a pocas variaciones. (Cfr. Reyes:1993;32). Por eso, al llegar un maestro o los propios alumnos a otro salón parece estar en el mismo.

Recuerdo las aulas en las que estudié en mi infancia y adolescencia y las comparo con las de este lugar, compruebo que las diferencias son mínimas, ya que se trata de un lugar que ha tenido muy poca evolución con el correr del tiempo. Las bancas, el pizarrón y el escritorio son elementos, constantes, que pueden cambiar de número, de tamaño, de color, pero ahí están sin que ninguno de estos cambios afecten lo que tenemos que hacer, o implique un esfuerzo adicional de adaptación o aprendizaje.

Con estos ejemplos se puede decir que en el aula no pasa el tiempo sigue igual, los avances de la tecnología y la ciencia no

han logrado entrar y que sigue siendo el reducto de lo tradicional y lo estable.

El problema es que fuera del aula el tiempo sí pasa, por lo tanto los conocimientos que circulan dentro del aula no son acordes con los del exterior, cada vez están más lejos de lo que puede ser el desarrollo de la ciencia, de la tecnología, así como, del humanismo.

Tampoco son significativos para los niños porque no parten de sus experiencias y conocimientos previos, es decir de su cultura.

En la forma de organizar el grupo se nota la experiencia de formación del maestro, ya que reproduce como él aprendió: sentados en filas, separados por género, controlando el orden, decidiendo lo que se debe hacer.

El profesor al llegar al salón de clases, lleva ya definida consciente (existe una planeación) e inconscientemente (hace uso de sus conocimientos instantáneamente) lo que va a realizar, como siempre al inicio ejerce un control sobre el grupo tal como nos muestra el siguiente fragmento de registro.

Mo. Vamos a pasar lista.

No.1 Sí, sí, sí...

No.2 Falta maestro, falta.

Obs. Es porque no llega su compañero de banca y en ese momento
llega.

No.2 Sí maestro, sí..

Mo. José Demetrio García.

No.3 Presente, maestro.

Nos. Jaja, jaja, éste es mio...

Mo. Guarden silencio o no les paso lista.

Mo. María Andalesia Mejía.

Na. Presente, maestro.

Obs. Al contestar los niños desde sus lugares, se ponen de pie y levantan la mano.

Mo. Niños por qué no vino Juan?

Nos. Está enfermo. No maestro fue a la milpa con su papá. No quiso venir.

Mo. Ahora vamos a revisar la tarea, comenzamos con esta fila.

No. Yo, yo maestro.

Obs. Los niños se mudan de lugar, juegan con los otros que no les toca pasar todavía.

Mo. Recuerden no tienen por qué pararse o andar molestando a los otros porque sino están quietecitos no saldrán al recreo.

Para llevar a cabo la revisión de las tareas llama a cada uno de los niños hasta el escritorio, esta acción de relacionarse y dar indicaciones las hace en español, aplica la estrategia individual para la calificación de las tareas, mientras los otros realizan otras cosas ajenas a la tarea. De acuerdo con las observaciones realizadas en esta actividad se usan entre 60 y 70 minutos diariamente.

El maestro es quien asigna las tareas;

Mo. Saquen su cuaderno y copien lo que está escrito en el pizarrón y me lo traen de tarea, lo hacen en su casa, tres planas para

que se lo aprendan.

Obs. En el pizarrón se observa:

a.....

e.....

Nuevamente observamos como es que el maestro trata de reproducir la forma de como él aprendió en la escuela a leer, haciendo planas y planas de las vocales o sílabas ejercicio que no tiene sentido el repetirlo, muchas de las veces no se sabe el para qué, se hace sólo por cumplir y para no ser castigado.

Por lo tanto, se trata de tener control sobre el alumno tanto, en la escuela, como fuera de ella a través de la elaboración de tareas.

El maestro reprende a algunos niños que no cumplen con la tarea y los amenaza que sino lo entregan no saldrán al recreo, en todas estas indicaciones, y acciones usa el español de acuerdo a lo que observé, y aún cuando los niños responden en náhuatl el profesor contesta en español.

Esta forma de dar indicaciones a los alumnos ¿realmente hay comprensión de lo que el maestro dice? considero que no la hay, en el sentido de que no les explica el por qué hay que realizar las actividades, dar órdenes y los niños las acatan, aunque no estén de acuerdo, sino que lo hacen como obligación.

El siguiente registro nos muestra la actuación del maestro al dar instrucciones, más que promover la comunicación.

Mo. Ahora vamos a ver español lecturas saquen su libro en la página 40 El germinador de Ana.

Mo. Voy a escribir en el pizarrón y ustedes van a copiar en su cuaderno lo que yo escriba.

Obs. Anota dos renglones de la lectura.

Ana puso algodón en un plato.

Luego acomodó semillas.

Mo. Ustedes me van a localizar esta letra (a), ¿cómo se llama)

Nos. a, a, a, maestro.

Mo. Y van a escribir diez renglones en su cuaderno.

Mo. Cada quien debe estar sentado en su lugar no tienen porque andarse parando o molestando a sus compañeros.

Mo. El que termine al último le vamos a dar un castigo.

No. si, si, maestro que no salga al recreo o le jalamos las orejas.

A pesar de los múltiples cursos impartidos a los docentes de actualización y formación profesional, al analizar los registros de clase, se concluye que la actuación del maestro en la conducción de sus actividades ante el grupo, es de carácter tradicional donde él es quien sabe, controla, impone el orden a través de castigos y se vale de la calificación de los alumnos, por medio de lista de asistencia; es un vigilante de que las cosas que no se muevan de sus lugares, se asume como autoridad y considera al alumno como receptor. Premia al que cumpla con lo que él solicita, como permanecer sentado, sumiso, callado, obediente es decir que cumpla con las normas por él establecidas.

3.3 EL USO DE LAS LENGUAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Para iniciar este apartado daré a conocer algunos fundamentos para el uso de la lengua materna (L1) en el desarrollo de la alfabetización en los niños y en este caso en el grupo del primer año de primaria. Investigadores recientes sobre educación bilingüe y el procesos de alfabetización, López 1995; McLaughlin, 1984 y 1992; Modiano, 1973, 1988, entre otros, nos dicen que la lengua materna es portadora esencial de todo el desarrollo psíquico y afectivo del niño y de su socialización. Desempeña un papel muy importante para formar y estabilizar la identidad individual del niño, influye en su desarrollo, ya que, permite al niño conocer, reproducir el mundo; es portadora de conocimientos sociales; sirve para preparar y renovar diariamente la identidad cultural; representa un estrecho vínculo con el núcleo social y es la condición básica para identificarse e integrarse exitosamente a éste.

La lengua materna L1 es la portadora esencial de la primera socialización dentro de la familia, por lo tanto es necesaria para el éxito escolar. (Cfr. GLIECH; 1989:84-88).

En el caso de los niños que pertenecen a pueblos indígenas, si la escuela usara su lengua materna y además los contenidos pertenecientes a su medio ambiente, su cosmovisión del mundo y de las cosas, en el desarrollo de la alfabetización, el niño lograría a través de estos medios apropiarse con facilidad de los mecanismos de la lectura y escritura, así como, de conocimientos diversos relacionados con otras áreas del currículo escolar. Esto

permite al niño hacerse bilingüe manejar indistintamente las dos lenguas náhuatl y español, en lectura y escritura alcanzando un aprendizaje más eficiente.

Esto será preparar a los niños indígenas para vivir y trabajar exitosamente en una sociedad plural, valorando y apreciando su propia cultura, así como, las de las otras personas con las que entra en contacto.

Vale decir, es más fácil y más eficiente aprender a leer y escribir en el idioma que uno más conozca y use en la comunicación cotidiana. Lo anterior conforma la importancia que tiene el desarrollo y manejo de la lengua oral para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura (Cfr. LOPEZ;1996)

Una vez mencionada la importancia de la (LI) y el desarrollo de la oralidad me ubico en el salón de clases.

Como expliqué en el apartado anterior este grupo es de composición mixta y heterogéneo lingüísticamente, donde una tercera parte es bilingüe náhuatl-español y el resto es hispanohablante.

Al observar la relación y el ambiente que establece el maestro y sus alumnos está presente como lengua de comunicación el español, todas las indicaciones las hace en ésta, los niños, en su mayoría, aceptan esta forma con mucha facilidad. En este caso el maestro ignora por completo aquellos que hablan en forma bilingüe, los que son bilingües de cuna.

Como se dijo en el capítulo II, cuando el maestro, como hablante de la lengua indígena, se le alfabetizó por el método directo de castellanización, de la misma forma, el maestro intenta enseñar a

leer y escribir y no como se propone actualmente, cuando se afirma, que la alfabetización debe tomar en cuenta la oralidad del niño. Las asignaturas de español y de matemáticas son las materias que más tiempo se dedica, porque en el diálogo que sostuvimos así lo manifestó y lo constaté en las observaciones.

En las prácticas educativas de los maestros de la escuela primaria "Guadalupe Victoria", se manifiesta la experiencia escolar que el maestro tuvo en su infancia, ya que, aplica algunas estrategias del método onomatopéyico y silábico. Aunque el maestro no distingue claramente el nombre y los pasos, así como, las características que los hacen diferentes entre uno y otro método.

No hace uso de otros materiales didácticos. Considero que esto se debe a la inadecuada formación profesional que el maestro ha tenido, como dice LOPEZ: " los maestros y maestras que no reciben una formación posibilitadora de su crecimiento profesional y a quienes no ayudamos a desarrollar su creatividad y competencias para responder constantemente a situaciones nuevas, no están preparados para situarse en un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo" (1996:283).

Por consiguiente, aplica los métodos y técnicas que aprendió, lo cual es más cómodo y fácil de utilizar, una receta que pensar en nuevas estrategias.

El siguiente registro da cuenta de cómo el maestro valora lo escrito, y su enseñanza es fragmentada, se restringe a los libros de los niños y el único idioma presente como lengua de instrucción es el español.

El día 30 de enero 1996, antes de entrar al salón, a los alumnos les repartieron los desayunos escolares. Ya en el salón el maestro pasó lista. Una vez que hubo terminado el maestro dijo:

Maestro_ Ya dejen de comer, vamos a ver esta letra (el maestro escribe en el pizarrón) F y pregunta ¿la conocen?

Niños_ no,no,no.

Observador. Algunos contestan y otros comen.

Maestro_ Hagan así (aff,aff,aff...).

Niños_ Aff.aff.aff... ja,ja.ja...

Observador. Otros rien.

Maestro_ ¿Cómo dice si escribimos así fa-fe-fi-fo-fu. Repitan ¿cómo dice?.

Niños_ Fa - Fe - Fi - Fo - Fu.

Observador. En este instante responden en coro y algunos más juegan.

Maestro_ Vamos a formar palabras fa-ma, fi-lo, fi-no, fa-mo-so, fo-to.

Maestro_ Esto la van a escribir o copiar en su cuaderno.

Niños_ Sí,sí, ¿Cuántos renglones maestrooooo?

Maestro_ Niños vamos a sacar el libro de español en la parte que se encuentra la lección el cumpleaños de Felipe.

Observador. El maestro lee. Hoy es cumpleaños de Felipe y lo escribe en el pizarrón copiándolo del libro.

FELIPE

Hoy es el cumpleaños de Felipe.

Su familia le va hacer una fiesta.

Fueron al mercado a comprar cosas.

En la fiesta van a tomar fotos.

¡Felicidades, Felipe!

Maestro. A ver niños van a pasar a señalar la palabra o palabras que empiecen con F y las que contengan.

Niños. Yo, yo maestro.

Observador. Los niños son los que acuden frente al pizarrón y las niñas permanecen sentadas, los niños señalan las palabras que están escritas en el pizarrón.

Maestro. Copien lo que está en el pizarrón en su cuaderno y si ya terminaron saquen su libro de matemáticas.

Observador. El maestro siempre se dirige a los niños sólo en español

En cuanto al contenido desarrollado es ajeno a la realidad sociocultural de los niños, por lo regular en este medio no se acostumbra festejar los cumpleaños, por supuesto no se adorna como se observa en la ilustración, con serpentinas, globos, flores recortables y figuras de papel, etc.. Tampoco se compra un pastel.

Por lo tanto es un contenido no relacionado con el aspecto cultural de los niños.

Existen varios puntos de vista de pedagogos, hay desde los que consideran como aprender las letras de memoria y cuando se los pidan las reciten de corrido y memorización de lecciones, y otros que pretenden propiciar el desarrollo de las habilidades y competencias lingüísticas, escuchar, hablar, leer y producir

mensajes escribir, observar, reflexionar y propiciar un ambiente de cordialidad con el grupo.

En cuanto enseñanza por letras y las sílabas, cuando el maestro pregunta a los alumnos ¿conocen esta letra F?, para ellos ésto no tiene un significado que lo asocie con su realidad. Al decirles que pronuncien af,af, eso, ¿qué les significa a los niños?. Al pronunciar sílabas: ¿cómo dice si escribimos así fa,fe,fi,fo y fu, a los niños les da igual pronunciar sólo una letra o juntando dos al formar sílabas; fa-ma, fi-lo, fa-mo-so, o que copien una pequeña lectura como es el caso del Cumpleaños de Felipe, realmente no les aporta ningún significado.

En los estudios sobre alfabetización que presentan Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, se encuentra que, enseñando el valor sonoro de las letras es perder el tiempo, porque es muy difícil memorizar partículas muy fragmentadas.

El deletreo penoso y sin sentido no es lectura, porque ésta implica necesariamente la comprensión de los textos.

Por tal razón, no es adecuado someter a los alumnos al descifrado de sílabas sin sentido, ni enfrentarlos a enunciados y pequeños escritos carentes de significado para el contexto sociocultural del niño, el ejemplo claro es el que se describió antes.

Si se toma el ejemplo anterior, para que una alfabetización sea adecuada es necesario que el maestro propicie un ambiente alfabetizador, en el que los niños hagan uso de los portadores de textos que se encuentran a su alrededor, tales como escritos: envolturas, cajas, cartas, anuncios, periódicos, revistas. Una

clase que recupera el entorno sociocultural se vuelve un ambiente muy novedoso y atractivo tanto para los niños como para el maestro. Sería más rico que cada niño eligieran el tema del que quisieran hablar, y que más le guste como cuentos, fábulas, leyendas. Estas expresiones son placenteras y permiten recrear y apropiarse del lenguaje de una manera particular de acuerdo a sus condiciones sociolingüísticas.

Al no propiciar un ambiente atractivo con los alumnos, constantemente observamos en clase que los niños se encuentran aburridos, bostezan, cuando el maestro explica o habla, los niños se encuentran mentalmente fuera de la clase, ajenos al grupo, es porque las actividades no les son atractivas, no existe motivación por parte del maestro, algunos contestan por contestar y otros se dedican a jugar, como dice Coll: "El aprendizaje significativo es un ingrediente esencial para la concepción constructivista del aprendizaje escolar" (1991), en el cual la estructura cognitiva es más rica en elementos y relaciones, porque las posibilidades de aprender nuevos contenidos significativos será a su vez más amplia, también las condiciones sociales son elementos determinantes en este proceso de alfabetización.

Por eso es necesario y conveniente, que el maestro propicie un ambiente que tome en cuenta los conocimientos previos que el niño trae, y se favorezca la articulación con los nuevos conocimientos en la realización de las diferentes actividades.

Como se observa en el registro, la enseñanza de las grafías las hace aisladas, utilizando el método fonético, también el silábico

con ésta forma de trabajar se crea un ambiente de aburrimiento, de tensión, porque las grafías están vacías de significado y aparecen como modelo que el alumno debe imitar y memorizar mecánicamente. Aunado a todo ésto, cuando el maestro se apega sólo a los libros de los niños como dije anteriormente, este material muchas veces no tiene sentido para el niño, o está tan desconectado y fragmentado que la predicción es imposible y terminan descifrando lentamente dirigiéndose de manera directa a las letras o palabras, en vez de extraer sentido de lo que está leyendo.

Considero que para el maestro observado alfabetizar es el acto de enseñar las letras o fonemas para que los niños las memoricen mecánicamente y cuando se los pida, los recite de corrido. Asimismo memorice pequeñas lecturas. Estas prácticas no propician un aprendizaje significativo y los resultados son limitados. Para superar las dificultades en la alfabetización es importante considerarlo como un proceso continuo donde intervienen varias actividades " como el desarrollo del lenguaje hablado y escrito desde sus inicios en la primera infancia hasta su dominio como sistemas de representación para la comunicación con otros" (Garton, 1991:19); las personas a las que les son desarrolladas estas capacidades lingüísticas, suelen ser aptos para expresarse, hablan con fluidez y logran una producción literaria, por lo tanto, es conveniente que en el proceso de alfabetización de los niños en los primeros grados, se involucren en un ambiente de cordialidad y alfabetizador donde ellos escriban sus pensamientos y conocimientos y así produzcan sus propios textos; estos

materiales se pueden elaborar en pequeños grupos y con el maestro ya que juntos aprenden.

De acuerdo a la observación realizada en este grupo, a mi experiencia como docente y al trabajo de aula y observaciones en las zonas escolares que actualmente realizo me es posible afirmar que las prácticas de un gran número de maestros son como las analizadas, tal parece que los estudios y cursos de actualización que los maestros han realizado no recuperan los aspectos que la formación académica le brindan. El maestro observado cursa el tercer semestre de la UPN, y no se le observa ningún cambio significativo en la conducción u organización de su clase, desarrolla prácticas tradicionales, tal parece que los estudios no les aportan elementos para cambiar su práctica. Tal es el caso del siguiente fragmento de registro de una clase de español:

Maestro. Saquen su libro de español en las partes que dicen "El campo" y "En la ciudad".

Niños. Sí maestro, sí...

Observador. Toda la comunicación se hace en español.

Maestro. Observen que es lo que hay en el campo y lo que hay en la ciudad.

Observador. Se apega sólo al libro.

Niños. Pues hay árboles, casas, corrales, agua,... y en la ciudad hay señores, cántaros, agua, señora que está haciendo pan.

Maestro. ¿Son iguales el campo y la ciudad?

Niño. No, maestro porque en la ciudad no hay árboles ni

corrales.

Maestro. Muy bien, a ver tú niña.

Niña. En la ciudad hay atole también en el campo.

Maestro. A ver no es atole, es leche y agua de coco.,¿ ya observaron bien las dos partes?

Niños. Si maestro sí...

Maestro. Pasemos a la otra página.

Observador. El maestro lee la página siguiente sin mayores comentarios al contenido de las páginas leídas.

De cocos y quesos

Después de leer los textos "El campo" y "En la ciudad", copia palabras que tengan;

Ca,co,cu

que,qui

Completa con C-q:

Enri__ueta teje __obijas

__oncepción prepara los ta__os y las__uesadillas.

Maestro. En su cuaderno van a escribir estos ejercicios que están en su libro y de las lecturas anteriores van a escoger las palabras que tengan C o Q y las escriben en su cuaderno.

En el anterior fragmento de registro es importante destacar, cómo casi en todas las actividades que realizamos, queremos que los

niños observen, lean y escriban lo que ya está escrito en el libro, creemos que eso es significativo para él. Como dice Rogers; *aprender sílabas sin sentido ... en este caso como, ca, co, cu, que, qui, etcétera, es tarea difícil. Como esas sílabas no significan nada, no son fáciles de aprender y no es raro que se las olvide pronto. Eso sucede especialmente con el niño desfavorecido, cuya base no provee contexto alguno para el material que se le ofrece. En tal aprendizaje sólo interviene la mente, o sea que se verifica "del cuello para arriba", sin participación de las emociones ni de las significaciones personales, de suerte que no reviste importancia para la persona total (1991:31).*

En este sentido la situación mostrada es simple: el maestro parte una vez más de lo que ya está escrito, a los alumnos sólo se les permite copiar y reproducir, negando la libre expresión e iniciativas de ellos al ordenarles tan sólo ciertos contenidos para ejercitarlos y memorizarlos. Tampoco son adecuados a su medio como pudimos observar en las participaciones de los niños, ellos relacionan lo que observan en su medio, a la leche le decían atole.

En la interacción de la niña al decir en la ciudad hay atole también en el campo. En realidad en ningún lado la lectura dice que hay atole, ni el maestro aclaró, se trata de leche en la ciudad y de agua de coco en el campo.

Por otra parte, volviendo a la ilustración ésta no corresponde al medio geográfico de los niños porque confunden lo que hay en cada lugar; estamos tratando de una ciudad y de un lugar donde hay playas, cocos, diferente a la realidad del niño en este caso

es una montaña y existe otra vegetación, árboles de diferentes tipos, rocas, animales. En cuanto a la alimentación es diferente; en todo caso el maestro debe relacionar las actividades que le sugiere el libro con el ambiente natural, sociocultural y lingüístico del alumno y lograr una comprensión de las diferencias en los dos medios, y no la confusión.

Lo que debe hacer el maestro, salir a observar el campo o que los niños expresaran de lo que hay en el campo, en lo posterior compararlo con el dibujo de la ciudad o si algún niño conoce la ciudad que lo comente para motivar el ambiente.

A pesar de ser una escuela que pertenece al subsistema de educación indígena, no cumple con los objetivos, con los fundamentos psicológicos y pedagógicos de este programa. Una vez más se observa cómo se expresa la formación que el maestro ha tenido durante su escolaridad y su experiencia profesional; el ambiente familiar y social en el que se ha desarrollado en el que el idioma de prestigio es el español, las formas de la vida urbana son altamente sobrevaloradas.

Tomando en cuenta el contexto sociocultural y lingüístico de la comunidad tendrá que ser aprovechado para desarrollar una educación bilingüe, y para ello sólo lo podrán hacer los sujetos bilingües como dicen Siguan y Mackey "son aquellos que tienen una competencia semejante en dos lenguas distintas y por lo tanto una competencia muy alta en las dos, y que puede usar las dos en cualquier circunstancia, con la misma facilidad y parecida eficacia"...

"porque el niño interioriza los dos sistemas y puede, por tanto,

pensar en cualquiera de los dos" (1986:17-56). Este desarrollo del bilingüismo propicia la autoafirmación, el desarrollo de la autoestima, el autorrespeto en alumnos y alumnas indígenas con vistas también al desarrollo de una sólida identidad indígena.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Como resultado del trabajo de investigación se puede decir que si se cumplieron en su mayoría los objetivos propuestos en el intento de encontrar las relaciones entre la formación del maestro, la alfabetización y la condición sociolingüística de la comunidad.

Se concluye que si hay relación entre el proceso formativo que el maestro vive, y las formas como él trabaja el proceso de alfabetización, ya que, recurre a la experiencia de como aprendió a leer y escribir. La experiencia escolar del maestro en la alfabetización está presente en cinco aspectos:

- No se promueve la expresión oral como punto de partida y parte fundamental del proceso.
- El aprendizaje es mecánico y memorístico porque el método empleado se centra en los sonidos y letras, dejando de lado el significado para el niño.
- Se ignora la posibilidad de adquisición de una segunda lengua que podría aprovecharse, si una tercera parte del grupo es nahuahablante.
- Al no favorecerse la oralidad del niño se pierde la oportunidad de recuperar lo que piensa, sabe y siente, es decir, su cultura, de esta manera hay una actitud negativa frente a la cultura del alumno.

Reproduce la memorización mecánica en los niños, realiza exposiciones magistrales, copia de lo ya escrito, la enseñanza se reduce al uso exclusivo de los libros de los alumnos; Por otro lado, también el ambiente disciplinario de normas rígidas que el

maestro vivió en su infancia, es el que propicia con sus alumnos.

En cuanto a la situación sociolingüística de la comunidad, en relación con la formación del maestro y la forma de como trabaja, el maestro no toma en cuenta en el desarrollo de sus actividades educativas a los niños bilingües, ya que usa sólo la lengua española, ignorando por completo el náhuatl tanto con los alumnos, como con los padres de familia.

Por otra parte, en cuanto, a los materiales de apoyo al maestro no son utilizados adecuadamente, (Plan y programas de estudio, ficheros, avances programáticos, libros de texto gratuito de los niños, sugerencias para los maestros...) ya que al entregárseles no se les da una adecuada orientación sobre cómo y para qué usarlos.

Después de esta indagación, y tomando en cuenta mi experiencia, las actividades que actualmente estoy realizando en los centros de trabajo de la región, sobre el establecimiento de Talleres de Desarrollo Lingüístico (producción de textos de los niños y maestros en náhuatl), es posible concluir, que en la escuela Guadalupe Victoria, así como, en la región de Olinalá no se desarrolla una educación bilingüe, sino que se practica una educación monolingüe en español como cualquier escuela del país.

Con estas prácticas pedagógicas se contribuye a que los niños sólo aprendan el español, ya que, sólo se usa como lengua de instrucción este idioma, aún habiendo la posibilidad de impulsar una educación bilingüe en las escuelas de esta región y en especial en la escuela Guadalupe Victoria, ya que aproximadamente la tercera parte son bilingües náhuatl-español.

Por otra parte, se muestra cómo la escolarización del maestro desde su infancia, preparación y experiencia profesional, influyen para que no se logre concretar una educación bilingüe, esto se debe a que durante el proceso de formación el maestro ha internalizado valoraciones y actitudes negativas hacia la lengua y cultura indígenas, cuestiones que no ha tenido oportunidad de reflexionar para superarlas. Por eso, el maestro al no contar con elementos que le ayuden a reflexionar y explicar lo que hace y por qué lo hace, reproduce con sus alumnos las formas como él aprendió a leer y escribir, además de las formas de relacionarse y sus actitudes frente a la lengua y cultura indígenas.

La forma de prepararnos como maestros antes de ingresar y ya en servicio, no proporcionan los elementos adecuados para enfrentar esa diversidad lingüística y cultural que a diario vivimos.

A través de la historia han sido diversas las instituciones que se han encargado de los cursos de formación para los maestros, pero en general se ubican bajo un enfoque técnico-informativo.

Lo investigado nos muestra que en la actualidad la Universidad Pedagógica Nacional (LEP Y LEPMI90) en sus planteamientos (ideales) estipula la importancia que tienen de formar a los maestros del subsistema de educación indígena con una especificidad que le proporcione elementos para enfrentar la diversidad lingüística, étnica y cultural de su trabajo diario. A pesar de ello, en general, se observan pocos cambios relevantes, sin embargo el maestro intenta que sus comportamientos y actitudes sean diferentes, propicia un ambiente de cordialidad, intenta tomar en

cuenta las sugerencias y opiniones de los niños, empieza a tener más relación igualitaria con los alumnos y seguro en su actuación, tiene más elementos para el diálogo, él mismo se empieza a revalorar y por supuesto a la lengua náhuatl, muestra interés por saber más.

Para explicar las dificultades que se enfrentan en el proceso de formación para relacionar la teoría con la práctica sería importante realizar una nueva investigación.

Habría que insistir, como lo sostienen recientes investigaciones, acerca de la importancia que tiene utilizar la lengua materna en el aprendizaje de la alfabetización, ya que, es necesario que sea la lengua de instrucción para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua y acceder a otros conocimientos.

A partir de entender que la práctica del maestro le proporciona pautas y saberes de cómo enfrentar la situación cotidiana, por lo tanto, puedo decir que el maestro se forma más en la práctica, que en las instituciones encargadas de la tarea de formación, sin embargo, la reflexión de esa práctica apoyada en algunos referentes teóricos permitirán al maestro mejorar su trabajo.

Es imprescindible formar equipos de investigación educativa particularmente en educación indígena, para que den cuenta de la realidad que existe en la práctica educativa.

Los cursos de actualización que los maestros de primaria indígena, han recibido tienen una perspectiva instrumental (cómo hacer), ya que enfatizan el uso de técnicas y métodos para la capacitación, dejando de lado la reflexión sobre los problemas

pedagógicos que le permitan encontrar por sí mismo alternativas de solución.

También tendrían que ser modificadas las estrategias de trabajo en dichos cursos.

Sería importante aprovechar estos espacios, porque a través de ellos, el maestro conoce los avances teóricos más actuales y novedosos y le aportarían a la explicación de su práctica y a enfrentar los problemas.

Al analizar la problemática sobre la formación del maestro en general y en especial la del subsistema de educación indígena, considero que las instituciones educativas encargadas de programar los cursos de actualización, partan del resultado de un diagnóstico de necesidades pedagógicas del maestro, lo cual dará elementos para hacer una planeación acorde a la realidad sociolingüística y cultural.

Es deseable que los cursos tengan un carácter formativo y no sólo informativo.

Para ello, dichos cursos serán entendidos como una estrategia de formación docente, lo que significa que responda a los requerimientos de la práctica del maestro. Formar a profesores para que sean profesionales autónomos; favorecer, la reflexión de su práctica cotidiana, para reconocer la problemática, explicarla y buscar nuevas estrategias de trabajo que lo resuelvan.

Considero importante que los cursos que se programen sean de tipo seminario-taller, donde de manera colectiva los asistentes participen en el análisis y reflexiones con base en sus

experiencias y con el apoyo de la teoría. Esta forma de trabajar da pautas para que los participantes logren articular sus reflexiones con sus futuras acciones.

El objetivo principal con este tipo de cursos, es que el maestro revalore su trabajo y, mediante sus acciones, desarrolle una educación que ayude al niño indígena a desarrollar sus habilidades lingüísticas e intelectuales lo que favorece su desenvolvimiento afectivo. Es fundamental que los maestros reconsideren el papel de la escuela como una institución al servicio de la comunidad y no como ocurre en muchas de ellas en la actualidad.

Para que sea efectivo el desarrollo de estas sugerencias es necesario que los asesores de los cursos tengan un conocimiento de las necesidades que enfrenta el maestro cotidianamente, es decir, preparar a los asesores de los cursos a partir de los resultados de la investigación del campo docente; así se evitará la improvisación (participación sin perfil profesional) de asesores que por lo general sucede.

En la planeación de los cursos es necesaria la participación del maestro, ya que, sus experiencias son portadoras de conocimientos que hasta ahora no han sido reconocidos por los planeadores, ni por él mismo.

Es necesario y esencial que la educación indígena sea pedagógicamente planeada y desarrollada de acuerdo a las condiciones sociolingüísticas y culturales.

Esto quiere decir, que para enseñar los contenidos escolares el maestro tiene que tomar en cuenta las nociones, estilos de

aprendizaje, los saberes locales, formas de organización social, las características de la comunidad y la lengua. Para el desarrollo de una educación que responda a las necesidades e intereses de los educandos, así como, a las exigencias de la comunidad.

Es importante que el maestro-alumno analice la relación escuela-comunidad para mejorar la educación que se ofrece a los pueblos indígenas.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, Hernández Citlali. *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis de Maestría, DIE. México, D.F. 1991.
- CEBRIAN de la Serna, Manuel, et.al. *Departamento Didáctico y Organización Escolar*, Plaza Málá, 1995.
- CISNEROS PAZ, Erasmo. "Características de la población indígena en México". En Revista Nuestro Saber. No. 3, SEP-DGI. México, 1991.
- COLL, Salvador, César e Isabel Solé. "Aprendizaje Significativo y ayuda pedagógica", en: *Cuadernos de pedagogía No. 168*. España, enero de 1991.
- CORONADO SUZAN, Gabriela. "*Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la mixteca alta*". Cuadernos de la casa Chata No. 152, CIESAS-SEP. México, 1987.
- DE JESUS GARCIA, Moisés Zeferino. *La Formación y la Práctica de los Docentes Bilingües Indios Amusgos*. México, Tesis de licenciatura UPN, 1994.
- DIARIO DE CAMPO 1996.
- DIAZ COUDER, Ernesto. "Diversidad Socio-cultural y Educación en México", UPN-CIESAS, Mimeo, México, 1990.
- DIAZ MERINO, Amada Elena, et.al. Formación Docente en Contextos Interculturales. Ajusco-México, 1996; Proyecto de Investigación. UPN.
- DORIS C. Ching. Cómo aprende a leer el niño bilingüe. Ed. Cincel. España, 1986.
- FERREIRO, Emilia y Margarita G. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. 8a. Compiladores, México. Siglo XXI, 1991.
- Los hijos del analfabetismo, propuesta para la alfabetización escolar en América Latina. Siglo XXI. México, 1989.
- "Los usos escolares de la lengua escrita". Nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura. Siglo XXI. México, 1982.
- FRIAS Sarmiento, José Manuel. "La Práctica Docente: una realidad ignorada", en: Díaz Barriga Angel, et. al. Contribuciones para una Teoría de la Formación Docente. Cuernavaca: ICE-UAEM, 1988.

- GARTON, Alison y Chris Pratt. "El lenguaje hablado y escrito", en Aprendizaje y proceso de alfabetización. Barcelona-Buenos Aires-México. Ed. Paidós, 1a. edición. 1991.
- BIGANTE, Elba. DIE-UNESCO Versión Preliminar Octubre 1994
Ginebra, Suiza: Formación de Maestros para la Educación Intercultural en México.
- GOODMAN K.S. "El Proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras) siglo XXI. México, 1990.
- GOMEZ Palacios, Margarita. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. SEP. México, 1996.
- GLEICH, Utta Von. "Funciones de la lengua Materna". En Educación primaria bilingüe Intercultural. Eschborn, 1989.pp.84-88.
- GUEVARA, Gilberto. Educación 2001. Familia vs. escuela. Ed. Desarrollo Gráfico, S.A.1996.
- HERNANDEZ López, Ramón. La Acción Educativa en las Areas Indígenas. DGEEMI.México, 1976,p.100.
- JORDA Hernández Jani. Estudio sobre Productos de Titulación de la Primera Generación. UPN Ajusco, México, D.F.Marzo 1996.
..... Práctica Docente en el Medio Indígena. Antología, México, UPN Ajusco, agosto 1991.
- LOMAS, Carlos.et.al. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. 1a. Ed. Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-México. 1993.
- LOPEZ, Luis Enrique (1996): "LA DIVERSIDAD ETNICA, CULTURAL Y LINGÜISTICA EN: MUKOS, HECTOR Y LEWEN, PEDRO (COORDS.) EL SIGNIFICADO DE LA DIVERSIDAD LINGÜISTICA Y CULTURAL. INAH. México, pp.279-330.
- MARTINEZ, S. Rigoberto. et. al. Una experiencia de formación docente a través de la Extensión Universitaria. Tesis de Licenciatura. UPN. México, 1993.
- MERCADO, Ruth. "El Trabajo Cotidiano del Maestro en la Escuela Primaria", en: la escuela lugar del trabajo docente. DIE-CINVESTAV-IPN. México, 1986.
----- "Formación de Maestros y Práctica Docente". Las concepciones sobre formación y práctica docente en las propuestas de formación. DIE. Memorias. México, 1988.

- MORALES CRUZ, Faustino Dagoberto. La Lengua Mixteca y el Español: Sus usos y funciones en la familia y en el trabajo docente en el Primer grado de las escuelas primarias bilingües de San Pedro Atoyac, Jamiltepec, Oaxaca. 1993-1994.
- NAMO de Mello, Guiomar. ¿Qué debe enseñar la escuela básica?. En Revista Cero en Conducta, No. 28, Año 6, México, 1991.
- NAVARRO Castillo Laura. "La escritura y sus usos en la vida social/ Un olvido trascendental en la enseñanza", en: La educación artística. Revista Cero en Conducta, año 3, Núm.13/14, Junio-Oct., 1988.
- REYES Esparza, Ramiro: "el aula como espacio de formación, en: Cero en conducta año 8. #33-34. México, 1993, pág.32.
- ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. México, Cuadernos de investigación Educativas, No.3 D.I.E., C.I.E.A., I.P.N., 1982, pp. 45-56.
- ROCKWELL, E. y Mercado R. " La Práctica Docente y la Formación del Maestro", en: La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. DIE-CINVESTAV-IPN. México, 1986.
- RODRIGUEZ LOPEZ, María Teresa. Preservación de la lengua materna. México, INI, 1988.
- ROGERS Carl R. Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochentas. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós Educador, 2o.Ed., 1991.
- ROSS Romero, Ma. del Consuelo. Bilingüismo y educación, un estudio en Michoacán. México, INI. 1981.
- SEP "Inducción a la Docencia en Educación Básica para Poblaciones Indígenas". Lineamientos Generales Promoción 1996-97, DBEI, México, 1996.
- SEP Fundamentos para la modernización de la Educación Indígena. SEP-DBEI, México, 1990.
- SEP Libro de Texto. Español primer grado de primaria. México, D.F., 1994.
- SEP Programa para la Modernización de la Educación Indígena en Guerrero, 1990-1994.

- SIGUAN, et al. "El individuo bilingüe". En Educació y bilingüismo. España, Santillan UNESCO, 1986.
- UPN Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. México, D.F. Marzo, 1993.
- VIGOTSKI, Levs. Pensamiento y desarrollo. Teorías del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas. México, Quinto Sol, 1990.
- WARMAN, Arturo. Ensayos sobre el campesino en México. Editorial Nueva Imagen. México, 1980.
- ZUNIGA Castillo, Madeleine. Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. No. 3. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC. 1989.

GUIÓN DE ENTREVISTA CON ALGUNOS CIUDADANOS DE LA COMUNIDAD DE SAN
MARTÍN JOLALPAN, GUERRERO

NOMBRE COMPLETO

GENERO

EDAD

EDO. CIVIL

NUM. DE HIJOS

LENGUA QUE HABLA

LENGUA QUE HABLA CON

- A) HIJOS
- B) ESPOSO (A)
- C) COMPADRES
- D) AMIGOS
- E) MAESTROS

CON ¿QUE LENGUA APRENDIÓ HABLAR?

¿QUE LES DECÍAN, SUS ABUELOS O PADRES SOBRE LA LENGUA NAHUATL?

ESCOLARIDAD

OCUPACION

CARGO QUE HA DESEMPEÑADO EN SU COMUNIDAD

¿QUE OPINA SOBRE EDUCACION BILINGÜE?

¿Y SOBRE LA LENGUA NAHUATL?