



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
COORDINACIÓN DE POSGRADO

✓
EL USO DE LA LENGUA NÁHUATL EN LAS AULAS DEL
PREESCOLAR INDÍGENA EN LA REGIÓN DE TEZIUTLÁN, PUEBLA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO: EDUCACIÓN INDÍGENA



PRESENTA

LIC. MARÍA FÉLIX CRUZ LIBREROS

DIRECTOR DE TESIS

MTRA. ROSSANA STELLA PODESTÁ SIRI

"El derecho a la lengua o al idioma es sustancial para la realización de los derechos humanos de los pueblos indios, ... y para el caso de la educación las lenguas indígenas no deben ser solo vehículo para llegar al castellano como se concibe, ... su oficialización y su desarrollo en todos los ámbitos desde los medios de comunicación, la educación -preescolar- hasta la universitaria, y recoger en su seno los avances del progreso civilizador de la humanidad pero quedando la tarea en manos de los pueblos indios".

José Emilio Rolando Ordóñez Cifuentes.

ÍNDICE

Agradecimientos	4
Introducción	6
1. LA POLÍTICA DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	11
De la colonia hasta nuestros días	11
La independencia	13
La revolución	16
La política de incorporación	17
La instauración	18
Congreso indigenista interamericano	22
2. CONTEXTOS INTERCULTURALES EN EL ESTADO DE PUEBLA	29
Usos lingüísticos	29
Puebla y su diversidad lingüística	32
De sociedades orales a sociedades escritas	34
La lengua náhuatl y su escritura	35
Caracterización sociolingüística de San Sebastián Sección 3ra.. Teziutlán, Puebla	39
La lengua náhuatl en la cotidianidad.	43
Situaciones comunicativas en la comunidad de San Sebastián	44
El bilingüismo en San Sebastián	46
Caracterización sociolingüística del Centro de Educación Preescolar Indígena	49
3. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL CONTEXTO INDÍGENA	64
Los principios pedagógicos para la educación preescolar	64
La educación preescolar en México	69
La educación preescolar para comunidades rurales	72
Los programas escolares en la educación preescolar indígena [1978-1994]	
- Programa de castellanización (1978)	75
- Plan y programa de educación preescolar indígena (1981. Dentro del marco de la educación bilingüe bicultural	80
- Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años (1987)	87
- Programa de educación preescolar (1992)	93
- Programa de educación preescolar para zonas indígenas (1994)	97
- La aplicación del programa de educación preescolar para zonas indígenas 1994	98
- Material bibliográfico en preescolar indígena	101
4. LAS LENGUAS EN EL AULA	107
El conflicto náhuatl español en el proceso didáctico	133
La educación preescolar como un mecanismo de castellanización	136
La comunicación en el proceso de aprendizaje	141
5. CONCLUSIONES	155
6. BIBLIOGRAFÍA	159
7. ANEXOS	165
1. Mapas	
2. Cuestionarios	
3. Etnografía de clases	
4. Entrevista a los docentes	

AGRADECIMIENTOS

Mi amplio agradecimiento a los docentes que laboran en el Centro de Educación Preescolar Indígena, los alumnos, los padres de familia y las autoridades de la localidad de San Sebastián, Teziutlán, Puebla, por la aceptación y apoyo para la realización de esta investigación.

A las profesoras Yolanda Lazara y Candelaria Ortiz Vázquez y al profesor Roberto Hernández Hernández, por permitirnos revisar la práctica docente y por otorgar la oportunidad de realizar nuestra tarea abiertamente, igualmente a la Directora Cristina Inocencio Ortiz.

Asimismo al Profr. Crescenciano de la Cruz Juana, Jefe de Zonas de Supervisión, una persona sensible y comprometida con la sociedad indígena, quien nos facultó indagar nuestras inquietudes de trabajo dentro del subsistema educativo, al Profr. Miguel Aguilar Hernández, Supervisor de la Zona Escolar 602 por alentar y animar el desarrollo de la investigación en el centro de trabajo bajo su cargo. A todo el personal docente y directivo de Educación Preescolar de la región Nahua de Teziutlán, Puebla que me hicieron ver la necesidad de buscar algunas explicaciones sobre la practica docente indígena, generados en el ámbito de las reflexiones durante algunos cursos de actualización o capacitación en el cual incursionamos como apoyo técnico-pedagógico. Al Maestro Octavio Aguilar Mestiza, Director de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 212, un gran compañero que me motivó a participar en los foros de investigación educativa como un recurso para el proceso de indagación de ésta tesis.

A Rossana Stella Podestá Siri, directora de tesis, una gran maestra con excelente calidad humana, quien además de sus enseñanzas para la construcción de este trabajo, me ha brindado la seguridad y la confianza para incursionar en este camino de la investigación; me ha inducido y apoyado en los trabajos presentados en distintos eventos de investigación educativa, sin su paciencia y tolerancia, este trabajo no hubiera podido realizarse.

A los diseñadores y académicos de la maestría en educación, campo educación indígena, por sus conocimientos brindados durante mi formación en éste posgrado.

A Juan Carlos, quien siempre ha compartido mis expectativas y me ha brindado su comprensión, hemos caminado juntos durante 20 años, éste éxito también es suyo.

A mis tres hijos: Karla Miriam, Isai y Arely Etelvina, espero comprendan si alguna vez no les brinde la atención necesaria y oportuna.

A mi madre quien siempre ha estado conmigo, brindándome su apoyo desinteresado.

Y a mi padre, a su manera, me indujo a prepararme, en su momento no entendí, pero ahora lo reconozco. En paz descanse.

INTRODUCCIÓN

Como personal del grupo de apoyo técnico-pedagógico he estado en interacción con los docentes que se desempeñan en el nivel de educación preescolar de la región Nahua de Teziutlán, Puebla y en las visitas realizadas a estos centros de trabajo he detectado que:

El profesor se resiste a usar la lengua indígena en su trabajo pedagógico.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se le da prioridad al español.

Los profesores no consideran los conocimientos de la cultura materna de los alumnos.

Se sigue el esquema urbano y no se cuenta con los recursos didácticos ad hoc a los medios donde se imparte.

Lo anterior nos llevó a interrogarnos ¿porqué se manifiesta este tipo de trabajo?.

De ahí me planteó como necesidad revisar la interacción verbal, el uso de las dos lenguas náhuatl - español en el trabajo de aula; el cómo se enseña y cómo se aprenden éstas lenguas.

¿Por qué el uso de dos lenguas en el proceso enseñanza - aprendizaje?.

Todo proceso que se concretiza en la escuela está sustentado por un enfoque teórico. Por lo que se refiere a la educación preescolar del sistema indígena se defienden distintos paradigmas, desde la creación de este nivel educativo en 1978: la educación bilingüe permeado por la propuesta integracionista de los 30s': La educación bilingüe bicultural de los 70' fue sustituida por la educación intercultural bilingüe en la actualidad.

La Educación intercultural bilingüe como concepción teórica-metodológica, aún no se explicita en el trabajo de la escuela, debido a la ausencia de metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, del diseño de contenidos curriculares de acciones para la revitalización de las lenguas minoritarias y el fomento de la autoestima e identidad étnica. (Muñoz 1997; 2).

Por lo anterior en el presente trabajo se pretende documentar, precisamente, como se da el uso del náhuatl y del español durante las clases; qué

es lo que determina que la educadora lo realice de esa forma y no de otra; ¿con esto los alumnos están desarrollando su lengua materna y aprendiendo el español, o están desvalorando su lengua materna y dándole importancia a la lengua oficial?, así también interrogarnos ¿cuándo usan el náhuatl los alumnos?, ¿cuándo usan el español? y ¿para qué las usan? y ¿por qué lo hacen?.

La revisión de las prácticas y usos lingüísticos en los salones de preescolar nos permitiría mostrar la realidad del proceso de interacción verbal que se establece entre las educadoras bilingües y los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; posibilitando la reflexión de los docentes sobre el desarrollo o la mutilación de la lengua materna del alumno. ¿Qué hace el maestro? ¿está castellanizando?, ¿enseña el español para que los alumnos accedan a un bilingüismo coordinado?. Este nivel debe ser estudiado urgentemente por ser el inicial de todo un proceso educativo, es necesario revisar como comienza.

Este trabajo toma como sustento teórico la sociolingüística. Analizaremos la interacción verbal en el trabajo de aula cotidiano del preescolar indígena. Algunos aportes de la sociolingüística nos indican que la planeación lingüística implica un esfuerzo deliberado por cambiar una lengua o sus funciones a partir de dos fases: la planificación del status entendida como las decisiones políticas para determinar la lengua oficial de la Nación y la planificación de Corpus que se refiere a la ortografía, la gramática y el léxico de la lengua (Lastra 1994; 433), y que en éste caso ambas fases de planificación desde la colonia fueron definidas en favor del español dado la complejidad comunicativa que existía y aun podemos observar entre los habitantes de Latinoamérica. Se trataba de una diferencia entre lenguas, una con alfabeto, el español y las lenguas indígenas con representaciones distintas: ideográficas y pictográficas, etc. Esto conllevó a un cambio lingüístico deliberado privilegiando la castellanización hasta la actualidad, en detrimento de las 62 lenguas indígenas.

Desde la colonia se impuso una política lingüística que desconocía la importancia de las lenguas indígenas, su distribución, su grado de inteligibilidad, el grado de dominio de los hablantes y el grado de estandarización, así como las

diferencias culturales, sociales, y políticas que existen entre unas y otras (Mackey 1979; 63-107), la política era suprimir el uso de las lenguas indígenas. El objetivo que la sustentó era la unidad nacional, uniformidad e igualdad lingüística para el desarrollo económico. Esta práctica se ha llevado hasta nuestros días.

Ahora con lo estipulado en el artículo 4to. constitucional, la meta de la política lingüística es reconocer el pluralismo cultural, pero aún está ausente la planificación del status y del corpus para las lenguas indígenas de México en el sistema educativo. No contamos con estrategias educativas nacionales para la operacionalización de este respeto y derecho lingüístico de los pueblos indígenas.

Sin embargo, las prácticas lingüísticas de México privilegian al español, es la lengua oficial, siempre está de acuerdo con las metas nacionales en todos sus sectores, incluyendo el educativo. El individuo se acomoda a la institución, se dirige al gobierno en la lengua de éste, no la institución se acomoda al individuo; se le permite usar la lengua de la comunidad en su espacio, pero no lo educa con ella.

De hecho la política lingüística implementada en México a través de la educación, en los contextos indígenas ha encarado problemas complejos y objetivos contradictorios. Se ha justificado, pero los resultados son negativos. A 509 años de promulgarse una sola lengua no se ha logrado que todos los indígenas mexicanos la hablen, y sean bilingües coordinados (Utta Von 1989; 59).

Entonces no se ha buscado ni la estandarización, ni la ampliación, ni el cultivo de las lenguas indígenas; sólo se ha quedado en declaración de políticas y metas. Se plantea que el proceso educativo debe establecerse en dos lenguas, tanto oral como escrito, pero la realidad muestra que no se hace uso sistemático y regular de ello.

Otro argumento para sustentar esta investigación a partir de la sociolingüística es que una de las aplicaciones de esta disciplina es la educación bilingüe. Se basa en desarrollar la expresión oral y alfabetización del niño en su lengua materna en primer lugar y emplearla como lengua meta para luego iniciar el aprendizaje de la segunda lengua. Aunque en la práctica se introduce desde el inicio el español, lengua oficial, para que el niño pueda seguir sus estudios en esta

lengua y se incorpore por completo a la sociedad mayoritaria; sin tomar en cuenta su lengua materna y/o empleándola como un medio. En este último caso es menos brusco el cambio, sin embargo la educación bilingüe se plantea para construir un país plurilingüe pero las prácticas y los resultados nos muestran el paulatino desplazamiento de las etnias y las culturas.

En el capítulo I se hace un balance general del papel de las lenguas en los procesos educativos implementados para los indígenas en las diferentes etapas históricas, desde la colonia hasta el México contemporáneo. Algunos políticos las consideraban una barrera para el desarrollo del país; para otros, se debía enseñar al indígena en su propia lengua, utilizándola como un medio para el aprendizaje del español, argumentando que es la lengua para la unificación cultural y política. A pesar de estas prácticas educativas muchos indígenas no han dejado de hablar su lengua materna por hacer uso del español. Es necesario por tanto el análisis de la interacción verbal en el aula escolar indígena en la actualidad y comprender por qué los docentes asumen actitudes de indiferencia en sus labores educativas y no se apegan a los lineamientos estipulados en las políticas de la educación intercultural bilingüe; le dan importancia al español, desvalorando la lengua indígena.

En el capítulo II se hace referencia a la diversidad lingüística que se registra en México. Además se describen los contextos interculturales y los usos lingüísticos del estado de Puebla, haciendo énfasis en el grupo náhuatl. En concreto estudié la localidad de San Sebastián sección tercera de Teziutlán, Puebla. Analicé las funciones de las lenguas náhuatl y el español en la cotidianeidad de este pueblo a través de distintas situaciones. Describí las tendencias encontradas: uso exclusivo del náhuatl, predominancia del náhuatl sobre el español, predominancia del español alternado con el náhuatl y/o uso exclusivo del español. Identifiqué la lengua materna de los hablantes. Planteé las diferencias entre una sociedad oral y una sociedad escrita. Asimismo efectué la caracterización sociolingüística del Centro de Educación Preescolar Indígena; los aspectos lingüísticos: el aprendizaje del español, el aprendizaje del náhuatl, qué lenguas se utilizan para el desarrollo de la clase. Las nociones de los docentes

sobre la importancia del uso de las dos lenguas en su vida diaria y en el ámbito de su práctica docente. Indagación importante para conocer las contradicciones que determinan los procesos didácticos en las aulas escolares indígenas.

En el capítulo III se exponen los enfoques pedagógicos que fundamentan la educación preescolar. La constitución de este nivel educativo dentro del Sistema Educativo Mexicano, y su creación en comunidades rurales e indígenas. Asimismo se dan a conocer los lineamientos generales de los programas escolares aplicados en preescolar indígenas desde 1987 a la fecha. Mismos que se han puesto en práctica en el centro de trabajo de este estudio. Los docentes entrevistados, opinan que metodológicamente estos programas escolares, no indican cómo realizar una práctica docente en donde se desarrollen estrategias bilingües y mucho menos interculturales. Motivo por el cual se considera pertinente esta información como complemento del estudio a realizar sobre la interacción verbal en el aula.

En el capítulo IV se hace el análisis de la interacción verbal que se establece en el trabajo de aula entre las educadoras y los niños que cursan el primer y tercer nivel de preescolar, a través de los registros etnográficos de clase levantados en el centro de educación preescolar indígena de la localidad de San Sebastián Teziutlán, Puebla. En este apartado se retoman datos expuestos en los capítulos anteriores de este trabajo, para poder entretejer la realidad educativa de hoy.

Para finalizar, en el capítulo V, se establecen los hallazgos encontrados en el análisis de la interacción verbal en el aula escolar indígena producto de ésta investigación. Entre la que se menciona: los profesores usan la lengua indígena mientras los alumnos aprenden el español; no saben desarrollar la teoría pedagógica como el constructivismo, no está formado para impartir clases en contextos interculturales a pesar de ser indígena.

Asimismo se incluyen ejemplos del corpus recopilado en los anexos: mapas, cuestionarios, registros de clase, entrevista a los docentes y relatorias, que sustentaron los datos del estudio de campo aquí considerados.

1. LA POLÍTICA DEL LENGUAJE EN EL ÁMBITO EDUCATIVO INDÍGENA

De la colonia hasta nuestros días

Para plantear y contextualizar la interacción verbal que se establece entre educadoras bilingües y alumnos indígenas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en preescolar indígena hoy, es necesario revisar la política del lenguaje, en el ámbito educativo, implementada para los indígenas a partir de la colonia.

La Colonia es una época histórica determinante para el Imperio Azteca. Es cuando se inicia la imposición lingüística y cultural del español que pone freno a las manifestaciones lingüísticas y culturales alcanzadas por los originarios de Mesoamérica.

Para ello la Corona Española impuso su estructura en los diferentes ámbitos: social, político, religioso y lingüístico, ignorando la ya existente organización indígena. Esto marcó el inicio del conflicto intercultural y lingüístico que vive México y en general América Latina en la actualidad.

El acceso a la educación en esta época representó obstáculos para la mayoría de los habitantes del Imperio Azteca. Se establecieron restricciones y marginación tanto de pureza de sangre, de color, entre otros.

En cuanto al lenguaje se difundió el castellano entre los indígenas de la Nueva España, a través de un programa de castellanización. Para tal fin se impulsó la educación religiosa y la instrucción del lenguaje y la escritura del alfabeto castellano, fueron los encomenderos y frailes, elementos necesarios para llevar a cabo este proceso.

Los encomenderos en 1512 adiestraron a un nativo en el uso del español para que éste a su vez enseñase el nuevo lenguaje y la religión a los demás indígenas, apoyándose de su lengua materna. De esta manera se inició la difusión del castellano entre los pueblos indígenas.

Los indígenas demostraron ser inteligentes, habían aprendido el castellano, la lectura y la escritura. Preocupó a los colonizadores y propició que ya no se les enseñara más el español.

Aunado a lo anterior es necesario mencionar que en el imperio Azteca se acostumbraba tener intérpretes que trabajaran en los asuntos administrativos. Indígenas con iniciativa no tardaron en comprender la necesidad que tenían los españoles. Aprendieron suficiente castellano para poder entrar al servicio de los tribunales y oficinas civiles del creciente imperio. Esto contribuyó a que los colonizadores fracasaran en su tarea de enseñar el idioma español a grandes grupos indios.

Los frailes en 1535 consideraron que el método más efectivo y eficaz para castellanizar a los indios radicaba en aprender a comunicarse con ellos en sus idiomas indígenas y escribir gramáticas para ellos.

Los ideales de la colonia eran la conversión lingüística y control total de los indios. En 1550 se ordenó el establecimiento de escuelas para indios en donde fuera impartida la enseñanza del español y junto con ello la adquisición de buenas costumbres.

Como resultado de lo anterior, a fines del siglo XVI, el español y el latín eran las lenguas usadas por los españoles y algunos nativos; y los idiomas vernáculos por la mayoría de los indígenas. Esto provocó el dilema de qué lengua serviría para los fines de los misioneros; solución que se inclinó a las lenguas indígenas. Estas seguían siendo en la práctica el principal vínculo de comunicación entre españoles e indígenas. Aunque pasaban por alto el reconocimiento etnolingüístico¹. Se decreta en 1565 que los misioneros aprendieran el idioma de los indios a su cargo. Consecuentemente, en la Universidad de la ciudad de México en 1627 se daban cursos en los idiomas vernáculos más sobresalientes empleados en las provincias.

¹ La etnolingüística trabaja con dos disciplinas de estudio: la etnografía y la lingüística. Le interesa descubrir cómo, además de la adquisición que nos permite enunciar mensajes comprensibles en una comunidad de habla, también el enunciar los mensajes trasciende la adquisición del código. Tiene que ver no tan sólo con lo que se dice, sino también cómo se dice, a quién se dice, cuándo se dice y por qué se dice el mensaje. El objeto de estudio de la lingüística es el lenguaje natural y el de la etnografía es la cultura. <http://idiomas.bc.inter.edu/dhernandez/etnolingüistica.htm>

Así el proceso de alfabetización radicó en enseñar a leer y escribir en la lengua indígena, con caracteres romanos, a los niños indios a través de libros de gramática y vocabulario para el estudio del idioma puramente de utilidad práctica, hecho que desplazó el aprendizaje del idioma castellano.

En 1634 nuevamente se replantea la enseñanza del castellano a los indios, pero con la perspectiva de que serviría como instrumento para la uniformidad cultural y lingüística y así asegurar la unidad dentro de las provincias que se empezaban a gobernar por la Corona Española. Se partió de la idea de que el indio al entender y hablar español se podía controlar sin dificultad.

En consecuencia, la primera orden para la castellanización de los indígenas para la unidad cultural y lingüística se da el 20 de junio de 1683. Primero, como un medio de evangelización y después, como un propósito cultural y político; finalidad basada a través del aprendizaje del castellano, de la doctrina cristiana, leer y escribir en las escuelas abiertas, en los pueblos del Virreinato.

Entonces la imposición del español a través de diferentes estrategias, descritas anteriormente, y la modificación de la educación impartida en los *calmecac* y *tepochkalli*², representó una mutilación en la conformación lingüística y cultural de México.

La independencia

Época caracterizada por el poder de los criollos, era necesario comenzar a conformar a la nueva nación. Los únicos beneficiarios de la educación, del clero y de la milicia fueron los funcionarios españoles y criollos aristócratas, quedando al margen el sector indio de la población.

La existencia de los indios y sus idiomas en México se negaban, aparece con claridad la imposición del español como lengua común y única con exclusión de las lenguas indígenas, "dentro del alma mexicana, la lengua española

² Los mexicas tuvieron especial interés en la educación. Niños y niñas eran cuidadosamente educados desde su nacimiento. En sus primeros años, al padre le correspondía educar al niño, y a la madre a la niña. Concluida la educación familiar, los hijos de los nobles y de sacerdotes iban al

prevalecía como instrumento único de suprema unificación e integración de los pueblos mexicanos en lo social, lo moral y lo intelectual" (Brice 1986; 114-126). Se inicia la educación nacionalista.

Para la instauración de la república lo más importante era conformar una nación unificada y un medio para lograr lo anterior era enseñar a los niños a leer, a escribir, a contar, aprender la doctrina cristiana y el español, dejando de lado las lenguas indígenas, política de lenguaje centrada en unificar a indios, criollos y españoles.

En esta época cabe destacar los ideales de Juan Rodríguez Puebla, miembro liberal y representante de la Cámara del Congreso en 1820 aspiraba que el estado creara un sistema educativo planeado por y para los indios en el cual pudieran seguir empleando sus lenguas. De este modo durante el gobierno de Vicente Guerrero (1829) se sostuvo que sólo por medio de una educación a los indios se les podría otorgar una entrada significativa a la vida nacional y la oportunidad de conservar su herencia cultural; es decir, podrían ocupar el lugar de quienes toman las decisiones en una sociedad unificada y entre los coordinadores del sistema educativo. Este planteamiento fue interpretado como el establecimiento de un sistema indio separado.

En la idea contraria, Antonio López Santa Anna (1842) decreta el establecimiento de un sistema público de instrucción primaria encargado de difundir el sistema español. Repudiaba alfabetizar en los idiomas vernáculos, sostenía que el estudio y el acopio de materiales de lecturas en esos idiomas influía en contra de la unidad nacional. De esta manera la instrucción primaria fue la encargada de implementar la educación de tipo occidental y la obligatoriedad del español propiciando el deterioro de las lenguas indígenas y de la identidad étnica.

Cabe destacar que durante el corto reinado de Maximiliano, en México; promulgó algunos decretos en español y en náhuatl. En 1862-1867 se impartió la educación bilingüe en las aldeas indias a través de instructores indígenas; era una estrategia para facilitar a los niños indios la transición entre el hogar y la escuela

caimécac, y los demás acudían al *tepochcalli*. SEP, *Historia Quinto grado*, México, 1999, pág.

pública. En una perspectiva contraria está Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora (1833), quienes negaron a los indios el empleo de sus lenguas vernáculas; por lo tanto, las debían denominar como lenguas clásicas secundarias, ya que no aportaban nada al México deseoso de una unidad nacional.

Durante el gobierno de Benito Juárez (1867) se propuso educar a los indios a imagen y semejanza de los occidentales, dando énfasis al incorporamiento; se buscaba que los indios negaran sus patrones culturales, estigma que los había orillado solo al servilismo durante la colonia.

Ignacio Ramírez, miembro del gabinete de Juárez, abogaba enérgicamente contra la negación de la existencia de los indios y de sus idiomas en México. Defendía firmemente las ventajas psicológicas que prometía el uso de sus idiomas para la instrucción, pues el español únicamente lo usaban en expresiones de cortesía y obediencia en el mercado y en el hogar del amo, esta lengua era señal de su explotación.

Gabino Barreda (1867) contemplaba la transformación de la mentalidad de los mexicanos como misión primera de la educación nacional.

Joaquín Baranda promueve y realiza el primer Congreso de Instrucción (1889) en el cual los estados aceptan la responsabilidad de fomentar la instrucción primaria gratuita y obligatoria, tomando como modelo la instrucción elemental en el Distrito Federal. Promovió en la capital la instrucción de los maestros destinados a las áreas indias, de modo que pudieran recibir una preparación especial que los capacitara para la dirección de escuelas rurales y la enseñanza en idiomas indios.

Es menester mencionar que los ideales de este Congreso fueron la instrucción del idioma como elemento fundamental del programa y la relación del material de lectura y escritura con el estándar hablado; asentaron los cimientos de la expansión de las teorías educativas en que habrían de edificarse la práctica de la educación en el siglo XX.

A este efecto Abraham Castellanos planteaba la necesidad de que los educadores tuvieran cierto conocimiento de la personalidad, las costumbres y la

religión de los indios, antes de planear programas integrales de transformación destinado a ellos.

A principios del siglo XX, Justo Sierra afirma su fe en el poder de la instrucción primaria para transformar a los indios. La barrera constituida por sus idiomas vernáculos sería superada por métodos científicos y una planeación metódica. Desechó las solicitudes de los indianistas a favor de que se conservaran las lenguas vernáculas. Su ideal fue la creación de una conciencia nacional a través de la educación obligatoria en lengua española.

En la década de 1880-1890, los dirigentes nacionales postulaban la ratificación de la unificación por medio de la enseñanza del lenguaje, el nuevo estándar nacional y el reconocimiento de la necesidad de estudios científicos de las culturas indígenas.

La revolución

A pesar de que se habían desarrollado programas para que los indios asumieran los patrones culturales españoles, en 1909 se observaba la diversidad de costumbres, lenguajes, e historia social entre los distintos grupos étnicos existentes. En respuesta a lo anterior en 1911 se crea y legaliza la ley de instrucción rudimentaria³ que se basaba en el establecimiento de escuelas rurales de preprimaria donde a la población hablante de lengua indígena se les enseñaba a hablar, leer y escribir en español, para facilitarles el ingreso a la escuela primaria. La lengua indígena desaparece del programa escolar; se le consideraba un obstáculo para la civilización y para la formación del alma nacional.

Creían que si al indígena no se le enseñaba en su lengua, se vería obligado a aprender el español y terminaría por olvidarse de su lengua nativa, lo cual no fue así. Las lenguas indígenas se siguen hablando a pesar de este proceso educativo implementado. De hecho, no basta con enseñar el alfabeto y algunos contenidos del español para transformar al indígena de un modo significativo.

³ Gregorio Torres Quintero.

En 1916, Manuel Gamio planteaba una educación integral nacionalista, apoyada en los factores: político, económico, y lingüístico; pero respetaba y reconocía el regionalismo, la heterogeneidad de la población, la diversidad de los idiomas y la amplia divergencia de ideologías entre los distintos grupos indios.

Estando Félix F. Palavacini, como Secretario de Instrucción Pública en 1917 se propone incorporar métodos y enfoques para implementar la educación integral nacionalista propuesta en 1913. Este consistió en aplicar un programa de enseñanza directa del español, para tal efecto los niños contaron con textos escritos en esta lengua, considerando que el nuevo idioma era solamente uno de los hábitos culturales recomendados para habilitar a los indios como ciudadanos nacionales, la meta seguía siendo la unificación lingüística de los indios.

Al crearse la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, las perspectivas de una educación basada en las diferencias lingüísticas y culturales fue ignorada. Plantea que la educación indígena queda a cargo de los líderes locales; representando un obstáculo para la incorporación del indígena al modelo de unidad nacional. A las autoridades locales no les convenía que los indios fueran enseñados y educados en español, les generaría problemas. Sin embargo los indígenas desde entonces son reconocidos como ciudadanos "iguales" en derechos y obligaciones, por tanto su educación sería igual a la que tenía acceso el resto de la población.

Desde la revolución, hasta nuestros días la idea de nación continua considerando una sola lengua oficial.

La política de incorporación

José Vasconcelos, Secretario de Educación en 1921, rechazó que las lenguas vernáculas se usaran como instrumento educativo; su meta era lograr la unificación de la nación y una manera de hacerla era que el indio aceptara el español como único lenguaje. Para tal fin, el sistema escolar nacional es el que se encargaría de enseñar el español a todos los habitantes como una estrategia para

sustituir a las lenguas vernáculas y así asegurar su participación en la cultura nacional.

Moisés Sáenz consideraba que sólo la educación podría permitir que los grupos indígenas ampliaran sus oportunidades económicas y prepararlos para una vida civilizada, como miembros de la raza mexicana. Este postulado incorporacionista admite y a la vez niega al indio, o sea, se le reconoce la capacidad al indio para contribuir a la vida nacional, pero se le niega el derecho de proseguir su cultura india.

De esta manera se pretendía mexicanizar al indio, se sostenía que: "sólo el indio incorporado, despojado de sus hábitos culturales nativos y revestido de los de la raza mestiza mexicana, podrá funcionar como miembro efectivo de la estructura económica" (Brice 1986; 114-126), además para fortalecer la unidad política y social de México.

Como es evidente durante ese tiempo no se impulsó ningún proyecto alternativo para los indígenas, sus lenguas y sus culturas no formaron parte del hecho educativo.

La instauración

El programa de instrucción formal (1930) planteó fundamentalmente la enseñanza-aprendizaje del español en todas las escuelas federales rurales de todo el país.

Para tal efecto el método directo fue la estrategia metodológica desarrollada; éste consideraba al español como idioma oficial y determinaba a su vez la prohibición de las lenguas indígenas dentro del salón de clase. Este método permitía al estudiante asimilar palabras por medio de repeticiones en el nuevo idioma. El niño escuchaba el término, lo asociaba a una imagen mental y a fuerza de repetición y práctica pensaban que alcanza el ese proceso de asociación de la palabra con la imagen mental, sin intervención alguna del idioma materno.

Los que postulaban este enfoque educativo (Luis Cabrera y otros) argumentaban que el indio se sentiría agradecido por los beneficios educativos

que se ponían a su disposición, pues se le brindaba la oportunidad de abandonar sus hábitos y su lengua. Aceptando su inferioridad, relacionada con su inteligencia y cultura.

Es menester mencionar, los indígenas no aprendieron el español mediante la instrucción rudimentaria, ni durante el año preparatorio de las escuelas federales rurales de Sáenz. Se crea la casa del estudiante indígena, (1926-1932) institución proyectada para mexicanizar a la juventud india, mismo que serviría como intermediario cultural entre la nación y sus comunidades nativas e influir en otros indios e incitarlos a participar en los programas educativos de la nación,

En si la casa del estudiante tuvo como fin alentar a los estudiantes para que conservaran sus idiomas vernáculos mientras aprendían el español y se dejaban absorber por la civilización que brindaba la ciudad.

Con la misma perspectiva se crearon los Centros de Educación Indígena (1933) encargados de incorporar culturalmente a los estudiantes indios, métodos nuevos para todos los aspectos de su vida.

Ambos centros complementaron la función de las escuelas regulares proporcionando una nueva socialización a los estudiantes, los maestros de estos centros conocían el idioma de sus estudiantes.

Narciso Bassol, Secretario de Educación en 1934, impugnó para que a través del sistema escolar el indio adoptara el modo de vida español; y debía iniciar con el aprendizaje de esta lengua. De este modo, no se les prohibió hablar sus lenguas maternas en las escuelas, lo que conllevó a modificar el método directo de castellanización.

Aunado a este cometido está el Instituto de Estudios Lingüísticos, quien propone la instrucción bilingüe. Se ve también la necesidad de elaborar programas y textos de lectura no bilingües a través de especialistas para cada una de las áreas indias (Moisés Sáenz Garza, Pablo González Casanova) para introducir información estatal y regional.

Con la creación de los programas escolares y textos escritos en español se propició el uso de esta lengua en el aula escolar porque representó un conflicto comunicativo cotidiano entre profesor y alumnos indígenas.

Por un lado el profesor empeñado en enseñar el español y contenidos occidentalizados y por el otro el alumno hablante de lengua vernácula decidido a utilizar su lengua materna, provoca una serie de tensiones institucionales y personales.

Para los niños el aprendizaje del español y los contenidos escolares sólo sirven dentro de la escuela. Educativamente, la enseñanza del español a los indios no alcanzó el objetivo propuesto. La enseñanza y el aprendizaje de los niños de zonas indígenas debería efectuarse en las lenguas indígenas, con el inconveniente de que no existía el material suficiente escrito en los idiomas vernáculos locales; y el que existía era inadecuado para la instrucción primaria. Aunado a ello, no se contaba con el método idóneo para alfabetizar en lenguas indígenas, es decir hacer pasar a los indios de sus idiomas vernáculos al español, como segundo idioma.

Durante el periodo de la Escuela Rural Mexicana se expandieron, cuantitativamente, tanto las escuelas como los profesores, alcanzando en 1947 la cantidad de 22316 profesores. En 1952 un total de 16054 escuelas. Los resultados previstos no fueron los que se lograron, los niños no sabían suficiente español; sólo manejaban vocabulario escolar. Para ello, De la Fuente planteó que las deficiencias no procedían de los niños sino de los maestros; éstos eran de habla española y la dificultad de éstos radicaba en el método de trabajo y en el desconocimiento de las lenguas indígenas.

Ante tal disyuntiva se vio la necesidad de utilizar un método combinado en donde se usaría el idioma local, además de los materiales existentes en las lenguas indígenas, antes de enseñar el español. Propuesta que conlleva a la creación del Departamento de Asuntos Indígenas en 1934. Institución que se encargaría de implementar programas educativos en beneficio de los indígenas.

Para la solución de los problemas educativos de los grupos indígenas de México, Cárdenas y Lombardo, proponían la elaboración de cartillas en idiomas vernáculos para enseñar a los indios la lectura y la escritura y pasar a la enseñanza del español siempre y cuando supieran leer en sus propias lenguas; estrategia de educación indígena que para cobrar fuerza y firmeza tenía que

trascender en el ámbito internacional. Es en la III Conferencia Interamericana de Educación (1937) que se aprueba la educación bilingüe implementada en México. Este método bilingüe no llegó a concretarse debido a la carencia de coordinación de los involucrados en esta tarea. Como investigadores, educadores, la subdirección de enseñanza primaria y el Departamento de Asuntos Indígenas, estos dos últimos, admitían la necesidad de disponer de libros en lenguas indias, exigiendo la preparación de nuevas cartillas basadas en principios lingüísticos.

Es así como se realiza la primera asamblea de filólogos y lingüistas (1939). En ésta se propuso el bilingüismo en los ámbitos como salud, salubridad, técnicas agrícolas, entre otros para que el indio obtuviera las facilidades de desenvolvimiento al igual que la sociedad en general.

El logro de esta asamblea es el proyecto Tarasco. Algunos de sus principios son: la aplicación práctica de la enseñanza en lengua nativa; proposiciones sobre los alfabetos convenientes para la escritura de las lenguas, recomendaciones sobre dialectología; la utilización de maestros indígenas; la enseñanza del español como materia del plan de estudios desde el segundo o tercer grados de educación primaria. Dio énfasis a la alfabetización de la región Tarasca en lengua indígena. Una vez que esta lengua se lee y se escribe se introduce a los estudiantes al español, arrojando resultados que dejan ver que los indígenas aprenden a leer y escribir fácilmente en su lengua materna, no así con el español.

Este método de enseñanza bilingüe para alfabetizar en lengua vernácula fue rechazado por el secretario de Educación en turno (Octavio Vejar Vázquez 1941-1943). Su política educativa nuevamente estaba encaminada a favor de la unidad nacional por medio de la educación, lo que provoca la protesta del pueblo de México y se llevó al cese del poder de este secretario.

Posteriormente, Jaime Torres Bodet (1943-1946) planteó la necesidad de la enseñanza del español para los grupos indígenas sin desconocer la diversidad cultural. En el plan de seis años para la Educación Pública, fue incluido el uso de las lenguas vernáculas para la instrucción complementaria y admitía las diferencias culturales y psicológicas representadas dentro de los grupos indios.

Además, Torres Bodet fundó el instituto proalfabetización en lenguas indígenas, convirtiéndose así en el impulsor de la educación bilingüe en México.

Congreso Indigenista Interamericano

A partir del primer congreso indigenista interamericano, realizado en Pátzcuaro, Michoacán, se reconoce la importancia de la lengua indígena en el proceso educativo.

En consecuencia Torres Bodet inició una campaña de alfabetización en 1944. Esta iba dirigida a las áreas indígenas y fue apoyada por lingüistas, antropólogos y maestros que habían trabajado en el proyecto tarasco. Estos adiestraron a 50 maestros bilingües en las lenguas: maya, otomí, tarasco y dos variantes del náhuatl. Cada uno de estos maestros adiestró a su vez 10 maestros rurales y fueron estos últimos quienes salieron hacia las zonas indígenas para alfabetizar en estos idiomas, para preparar a los indígenas a aprender el español. Este proceso educativo para las zonas indígenas sólo queda en la alfabetización.

Los antropólogos y científicos sociales a través de proyectos patrocinados por el gobierno tendientes a reconocer la diversidad regional y las contribuciones culturales fomentan la creación de centros artesanales, de grabación y recopilación de música india, entre otras y se le denomina el renacimiento indígena de México por políticos y antropólogos.

El Secretario de Educación llegó a afirmar que la unificación nacional no sería posible a menos que se admitiera el pluralismo cultural mexicano a través del pleno conocimiento de las necesidades y culturas de las diversas etnias, que debieran estar representadas en el material educativo, y en los métodos para tal fin. Debido a la gran cantidad de grupos indígenas se dificulta la operatividad de proyectos para responder a esta perspectiva.

Con Miguel Alemán (1946) las escuelas rurales pierden su importancia y cobra auge la escuela unificada, a través de programas nacionales de reforma que involucran a ingenieros, agricultores, arquitectos, sociólogos, antropólogos y lingüistas y el indio se convirtió en un objeto de caridad estatal.

Aunado a este proceso educativo para los indios surge el Instituto Nacional Indigenista (INI), entre los objetivos de éste estaría la indagación de problemas relacionados con la población indígena y el estudio de métodos para el mejoramiento de las condiciones de vida de esos grupos, de esta forma el gobierno había constituido de manera oficial esta institución para investigar, formular y contribuir a la realización de una política indigenista en México.

Debido a la alteración de costumbres relacionadas con la alimentación, la salud, vestido, tradiciones, etc., entre los indígenas donde se desarrollaron proyectos del INI, se pone de manifiesto que no se aplicaron programas a partir de las culturas locales. Lo mismo ocurrió en los programas educativos donde se privilegio lo bilingüe pues se introdujo la alfabetización en el idioma nacional.

La educación bilingüe en 1952 representó un problema, los profesores aplicaban el método directo. Uno de los factores que repercutió, para que el método bilingüe no tuviera éxito en las comunidades indígenas, es que los profesores además de desconocer el idioma de la región, tenían un adiestramiento inadecuado respecto a los conocimientos lingüísticos de la lengua vernácula que enseñaban. Otro factor es que en algunos casos se les dedicaba demasiado tiempo al idioma indígena, evitando el uso del español entre los indígenas.

Ambos factores orillaron a tomar decisiones para impulsar progresivamente a los estudiantes hacia un conocimiento hablado del español, a través de la instrucción oral, desde el primer día de clases; y de ahí, hacia la aptitud de leer y escribir el idioma nacional sin perder el derecho de usar su lengua vernácula (Brice 1986; 214).

Las estrategias educativas diseñadas y aplicadas desde la colonia, para los grupos indígenas, afectaron el desarrollo del lenguaje, no han tomado en cuenta las condiciones lingüísticas, "la enseñanza del idioma español era el eje de la educación oficial formal" (Brice 1986; 139); a través de un programa de alfabetización, lectura y escritura del español, sin incluir ningún tipo de enseñanza específica para los indios y sin embargo, en la actualidad en muchas de las comunidades indígenas sus habitantes siguen hablando la lengua vernácula. Es interesante analizar la vitalidad de las lenguas indígenas en el mundo

contemporáneo, a pesar de todos los esfuerzos educativos por enseñar en la lengua y cultura nacional.

La política educativa de alfabetizar en lengua indígena es apoyada con la formación de promotores culturales bilingües de educación extraescolar (1964). Son profesores bilingües destinados para laborar en el medio indígena, sin embargo la realidad nos muestra que esta medida, está orientada a aplicar un indigenismo de estado que va en deterioro de las lenguas y culturas indígenas.

A lo largo de este breve recorrido histórico se puede decir que la educación ha sido considerada como la fuerza necesaria para "borrar" las barreras culturales a través de la estandarización del español como el instrumento posible de unificación: pero mientras se continúa con la política de separación de clases y el mantenimiento de una política india paternalista se impedirá la movilidad de los indios y la comunicación entre éstos.

Con base en lo anterior se refiere que la imposición del español a los hablantes de lenguas indígenas de México se ha dado a partir de la colonia; y lo más preocupante es que en la actualidad aún sigue prevaleciendo esta misma práctica. Se carece de un procedimiento metodológico, materiales didácticos, recursos humanos formados para desarrollar una educación que conlleve el desarrollo integral de los niños indígenas y como consecuencia de su familia, comunidad, región, estado y país pluricultural como se estipula en el artículo cuarto constitucional.

Como habrá de notarse los procesos educativos desarrollados en el contexto indígena siempre han estado centrados en la castellanización; lengua sino desconocida, ajena al uso de los hablantes de este medio. Esto no quiere decir que el hablante de lengua indígena no deba aprender el español, lo que aquí se cuestiona es precisamente la negación del desarrollo de las lenguas indígenas y de sus valores culturales. Por otro lado, al enaltecer la cultura nacional, cómo única se propicia la desvaloración cultural de las culturas indígenas de México.

Como podemos apreciar, a través de la historia según los acontecimientos sucedidos y los ideales de los dirigentes que ejercen el poder, se valoró la enseñanza de la lengua nacional o en otras ambas. Sin embargo en la práctica no

hemos logrado hasta el momento formar alumnos bilingües coordinados, ni interculturales.

Resumen

En esta breve revisión del papel de las lenguas indígenas en cada una de las etapas históricas: colonia, independencia, revolución y aún en el México contemporáneo, nos muestra que para la mayoría de los decisores políticos éstas eran consideradas una barrera para el desarrollo del país. Para otros, se debía enseñar al indígena en su propia lengua como medio para el aprendizaje del español, lengua para la unificación cultural y política de la nación. Pero en ambos casos la meta era la misma.

Ambas posturas cada una en su momento, implementaron estrategias que se creía ayudarían a alcanzar el objetivo propuesto. Se mencionan:

- El adiestramiento en el castellano a un indígena para que éste a su vez lo enseñe a otros.

- El uso de la lengua indígena para enseñar el español, a través de las grafías del alfabeto romano para adquirir la lectura y la escritura; meta sólo de utilidad práctica, eliminando el aprendizaje del idioma indígena una vez alcanzado el español.

Estas estrategias se desarrollaron antes y durante la institucionalización de la instrucción primaria, obteniendo los mismos resultados, es decir los indígenas no han dejado de hablar su lengua materna por hacer uso del español, pero en mucho de los casos la escuela ha originado que los padres enseñen como primera lengua el español, para que no sufran lo que ellos pasaron al ingresar a la institución.

Actualmente la labor docente en educación inicial, preescolar y primaria del medio indígena está permeada por lo que ha sido la política del lenguaje mencionada. Y responde a las prácticas educativas recibidas a lo largo de los estudios.

Hoy éste proceso formativo ha creado confusiones e indefinición para poder desarrollar una educación intercultural bilingüe como lo postula el sistema y programas de educación indígena; donde la confluencia de dos lenguas en el

proceso didáctico es para alcanzar el desarrollo del lenguaje y del pensamiento del niño preescolar, además de la estandarización, ampliación y cultivo de la lengua indígena.

El uso de la lengua indígena en el proceso escolar se restringe a medio de comunicación cuando los niños no comprenden; y la enseñanza del español se ha limitado a los contenidos escolares que marca el programa vigente, sin llegar a establecer la diferencia entre una y otra lengua en cuanto a lo fonológico⁴, lo morfológico⁵, lo sintáctico⁶ o gramática, lo semántico⁷, y la pragmática⁸ (López 1989; 31-57). Aunado a ello, los docentes tienen limitantes en su expresión oral y escrita, tanto en la lengua indígena como en el español, dando como consecuencia que los alumnos aprendan el español o usen su lengua indígena con mucha interferencia, en el mejor de los casos. Los alumnos a pesar de que se les dificulta hablar el español, lo usan preferentemente en el contexto escolar y en ocasiones en su hogar. Sin embargo tratan de usar la lengua indígena lo menos posible o se niegan a hablarla, porque saben las implicaciones sociales de éste. Lo aprenden de sus maestros y de la misma sociedad. Se necesita hablar español para poder estudiar, tener trabajo, ser comprendido cuando vaya a registrar a sus hijos o a tratar un asunto en el banco, en el hospital, en la compra del vestido, del calzado etc.; en concreto para interactuar con los que no hablan su lengua.

Pero eso es en el espacio exterior, en el interior, en el de su comunidad ¿cómo va a dejar de hablar la lengua materna si con esa aprendió hablar y es con la que se comunica con los familiares, los amigos, los vecinos? necesidades que

⁴ De la pronunciación de los sonidos. Se ocupa de la descripción de los sonidos, tanto desde el punto de vista acústico (de como suenan), como del articularlo (de cómo y con qué órganos se producen) Se ocupa de los sonidos distintivos de una lengua, es decir, de los sonidos que nos permiten establecer una diferencia de significado entre una palabra y otra. Los sonidos distintivos o importantes de una lengua se llaman fonemas.

⁵ De la formación de las palabras. Se ocupa de los elementos que constituyen las palabras, de su contenido o significado. La unidad mínima de significado de una lengua se llama morfema. El morfema está constituido por una secuencia de fonemas que, al unirse, conforman una expresión con significado.

⁶ De la combinación de las palabras. Se ocupa de las reglas de combinación de las palabras como unidades significativas. Estudia el conjunto de reglas que rigen las combinaciones posibles de palabras, frases oraciones en una lengua.

⁷ Del significado de las palabras. Se ocupa de explicar el sentido de las oraciones de una lengua, como éstas se entienden e interpretan. Estudia el significado de las palabras y sus propiedades (asociación, denotación, connotación, colocación y campos semánticos).

⁸ De las intenciones comunicativas. Se ocupa del significado en el uso, de las reglas de uso de una lengua en situaciones concretas, cuando se usa para comunicarse. Estudia los propósitos, funciones e intenciones que cumplen las palabras en una situación de comunicación concreta y determinada.

exigen planificaciones lingüísticas que den respuesta a la realidad de estos sujetos y no sólo respondan a las necesidades políticas.

Parece no haberse avanzado mucho a través de las décadas en la educación bilingüe: una serie de paradigmas se han sucedido: bilingüe, bicultural e intercultural bilingüe y nuestras prácticas escolares no han cambiado. ¿Dónde está el problema?

Este es uno de los motivos de esta tesis. Revisar nuestras aulas preescolares indígenas las cuales no se han documentado, y son el primer tramo de ese camino escolar para analizar el respeto o no a las lenguas indígenas en el quehacer educativo diario.

2. CONTEXTOS INTERCULTURALES EN EL ESTADO DE PUEBLA

Usos lingüísticos

En este apartado se reconoce que los pueblos indígenas han creado formas específicas de educar y favorecer el desarrollo de sus lenguas y cultura al margen de la escuela, al transmitir de generación en generación valores, tradiciones, conocimientos, usos y costumbres, elementos culturales que enriquecen la identidad étnica⁹ correspondiente, En el artículo 4º Constitucional se estipula la composición pluricultural y pluriétnica del país. Recientemente, hacemos alusión directa a esta diversidad¹⁰, que legitima el respeto a la pluralidad¹¹. Por otra parte, la Ley General de Educación establece el derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a sus características lingüísticas y culturales. (Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas 1994; 21).

En México se menciona la existencia de 59 lenguas (Anaya 1987; 3-7), sin embargo no es posible determinar el número exacto de lenguas que se hablan en nuestro país¹². En el mapa de grupos étnicos que editó en el ciclo escolar 1999-2000, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) establece 62 lenguas

⁹ La identidad étnica es definida como un gran conocimiento de sí misma como parte de un grupo étnico específico el cual es seguido por un gran sentido de respeto y orgullo, y este constituye una base para el desarrollo de un concepto saludable de sí mismo. La identidad del individuo se desarrolla desde la niñez, con las experiencias positivas y negativas que se adquieren durante el desarrollo psicológico, social y fisiológico. Muchas veces los estereotipos que la sociedad dominante tiene sobre las culturas dominadas, puede afectar la formación de la identidad étnica, puede causar humillación o vergüenza y genera conflictos en la identidad étnica de sujeto.

¹⁰ México cuenta con 91,120,433 millones de habitantes (INEGI, Censo de Población y Vivienda, 1995). Su población es heterogénea; está integrada por diversos grupos étnicos que pueden sintetizarse entre indígenas, mestizos y el que forman los extranjeros, o los descendientes de éstos que viven en el país. De las etnias los principales grupos indígenas son 62, y los más numerosos son los nahuas, otomíes y los mayas. En el país los grupos que hablan lengua indígena son: los nahuas, mayas, mixtecos, zapotecas, otomíes, tzeltales, tzotziles, totonacas, mazatecos, choles, mazahuas, huastecos, chinantecos, purépechas, tarahumaras, yaquis, mayos, coras y huicholes, entre otros. Los estados con mayor número de indígenas son: Oaxaca, Chiapas, Veracruz y Yucatán. <http://www.semarnap.gob.mx/mexico/composic.htm>

¹¹ El reconocimiento de la pluralidad lingüística y étnica de México, el incremento de los movimientos migratorios del campo a la ciudad, las reformas al artículo cuarto Constitucional y los movimientos indígenas latinoamericanos que culminan, en últimas fechas, con el levantamiento zapatista chiapaneco plantean la necesidad de revisar las políticas educativas nacionales, tanto en los contextos rurales como urbanos. María Bertely Busquets. <http://www.comie.org.mx/RMIE/5res2.html>

¹² El hecho que haya opiniones opuestas acerca de la variedad de lenguas en un estado y a la acción política tendiente a reducir el número de lenguas, se debe también a concepciones diferentes respecto al lenguaje y no solamente respecto a la forma deseada de una comunidad estatal (Zimmermann 1993; 43).

indígenas; las cuales se han preservado en las comunidades indígenas juntamente con sus formas de organización política, social, cultural y económica propias.

Concretamente la lengua náhuatl, motivo de este estudio, ha pasado por una larga política del lenguaje, como todas las otras lenguas indígenas, ya mencionada en el apartado I. Donde las planificaciones lingüísticas concretas, explícitas o implícitas no tuvieron como meta principal la manipulación de la situación lingüística, sino la identidad étnico-cultural, lo que ha impedido el desarrollo sistemático de éstas tanto en su expresión oral como escrita. (Zimmermann 1997; 37).

Esta política del lenguaje, se basó en que éstos dejaran de hablar sus lenguas, implementada con rigor en el ámbito educativo a los indígenas de México. La asimilación cultural basada en la homogeneización lingüística y cultural tendió a lograr la unificación del imperio colonial, posteriormente de la nación. En la práctica, la única política visible es la castellanización y las estrategias para el bilingüismo sólo se han quedado en el discurso sobre lo indígena. Se han pasado por alto las identidades culturales que conforman la diversidad nacional. Se ha puesto en marcha una planificación lingüística en contra de la revitalización de las lenguas indígenas y de la recuperación de estas culturas; a esto Zimmerman plantea que existe una profunda relación entre la política lingüística y la política de la identidad. La planificación lingüística es parte de algo que se puede llamar planificación de la identidad, que debiera tenerse en cuenta en las actividades de recuperación cultural. (Zimmermann 1997; 37). De esta manera se pone al descubierto que no importa la lengua pero tampoco importa la cultura de ese sujeto.

La actual política lingüística, de consideración de la pluralidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas no concuerda con la práctica vivida. Muchos indígenas aún hablan su lengua se autodefinen indios a pesar de los cientos de años de diferentes medidas gubernamentales en contra de sus culturas. La escuela transmite un concepto de NACIÓN y de ser MEXICANO; esto significa que los indígenas internalizan valores ajenos a éstos, sin respeto ni

reconocimiento de sus culturas. Esto les provoca el deseo de asimilarse al solo darles un solo camino educativo: el nacional. También el factor económico es determinante, manifiesto en el entendido de que aprender el español brinda mayores posibilidades en el mercado de trabajo. Además, es la lengua que se usa en los ámbitos: educativo, comercial, administrativo, entre otros; y en la lengua vernácula no se ofrecen estas posibilidades, hecho que propicia el deterioro de la identidad porque toca la autoestima o sea la valoración de sí mismo, que con lo especificado es la desvaloración del hablante de lengua indígena.

De hecho la política lingüística se ha basado en cambiar la comunicación de la sociedad indígena en México. Zimmermann argumenta: "en esta perspectiva el papel de las lenguas en el juego teórico es el de un instrumento que sirve para la comunicación, pero no la lengua en sí. Los que proponen este tipo de políticas se contentan con las teorías cotidianas, parciales y no científicas del lenguaje; esto, en lugar de llamarse política lingüística y planificación lingüística debería llamarse política de la comunicación o planificación de la comunicabilidad porque el objetivo no es cambiar las lenguas sino la comunicación". (Zimmermann 1993; 41).

Pero esta actitud sociolingüística esta basada en intereses políticos y en políticas del lenguaje que pugnan por desplazar las lenguas indígenas. En muchas regiones del país ya lo han conseguido, sobre todo en el centro.

A pesar de lo anterior la comunidad objeto de estudio nos muestra que las realidades particulares deben ser estudiadas. Los procesos de desplazamiento y vitalidad son diferentes dependiendo de las zonas y de sus historias. No se trata solo de analizar los intereses políticos y las tendencias integracionista, sino también de ver las realidades en el uso del lenguaje y de autoestima. El uso del náhuatl se ha limitado a la expresión oral en las actividades familiares y comunales; en cambio aprender y usar el español se ha vuelto una necesidad para desempeñarse en la sociedad regional, estatal y nacional.

Ante esta situación lingüística por la que atraviesa la lengua náhuatl en esta localidad y en muchas otras, a las cuales no voy hacer alusión, se argumenta que desde la conquista se ha impuesto el castellano como lengua oficial; a través de un régimen político y socioeconómico basado en una lengua y una cultura ajena a

la de los pueblos indígenas negando totalmente la validez de su cultura y de su sistema socioeconómico. A partir de entonces la lengua indígena en el panorama nacional, se ve subordinada al castellano y ha sufrido una gradual restricción funcional.

Aunado a ello está la influencia de la radio y la televisión, en español y en inglés; éstas han ocasionado que en la expresión oral de los que hablan la lengua náhuatl se incluyan vocablos del castellano, además, del inglés. En el aspecto sociocultural, económico y político se les ha hecho sentir que no tiene ningún valor hablar la lengua indígena.

Ahora no sólo estamos frente a una lengua oprimida (como es el caso de todas las lenguas indígenas en México) sino también frente a medios de expresión mutilados y divididos desde la colonia. Donde el español está destinado a cumplir funciones de tipo formal e intelectual; es la lengua usada en la comunicación masiva y para todo tipo de trámites de carácter legal, oficial, administrativo, y de transacción comercial.

Puebla y su diversidad lingüística

Puebla se localiza en el centro-este de la República Mexicana, colinda al norte y este con Veracruz, al sur con Oaxaca, al noroeste con Guerrero y al oeste con Hidalgo, Tlaxcala, México y Morelos (Ver anexo 1).

Este estado esta conformado por 217 municipios y 4930 localidades. Forma parte de entidades federativas donde interactúan estrechamente poblaciones mestizas y numerosos grupos indígenas, ocupando el tercer lugar nacional por el tamaño de su población indígena. Se localizan 7 de los 62 grupos étnicos nacionalmente reconocidos, lo que en orden de importancia, atendiendo al tamaño de su población son: nahua, totonaco, popoloca, mazateco, otomí (ñahnú), mixteco y tepehua, los cuales se reconocen por las lenguas indígenas que hablan y que se distribuyen de la siguiente manera.

GRUPOS LINGÜÍSTICOS	NUMERO DE INDÍGENAS	PORCENTAJE
Náhuatl	443250	75.9
Totonaco	95895	16.4
Popoloca	14710	2.5
Mazateco	10127	1.7
Otomí (Nahnú)	8207	1.4
Otras lenguas, entre ellas el Mixteco y el Tepehua	11714	2.0
TOTAL	583903	100

Fuente: INEGI 1995.

Según datos de INEGI de 1995 la población total en la entidad asciende a 4 714 802 habitantes de los cuales 707 070 son población indígena, representando el 11.7 %.

Para la atención educativa indígena, las localidades y los municipios se encuentran agrupados en 9 regiones: Puebla, Huauchinango, Zacapoaxtla, Huehuetla, Tétela de Ocampo, Teziutlán, Guadalupe Victoria, Tehuacán y Tepexi de Rodríguez. La regionalización se hizo tomando en cuenta las lenguas indígenas. A cada región le fue asignado un municipio como cabecera de la misma (Ver anexo 1).

REGIÓN ÉTNICA	GRUPOS LINGÜÍSTICOS	CABECERA MUNICIPAL
Puebla	Náhuatl	Puebla
Huauchinango	Náhuatl, Totonaco y Otomés	Huauchinango
Zacapoaxtla	Náhuatl y Totonaco	Zacapoaxtla
Huehuetla	Náhuatl y Totonaco	Huehuetla
Tétela de Ocampo	Náhuatl y Totonaco	Tétela de Ocampo
Teziutlán	Náhuatl y Totonaco	Teziutlán
Guadalupe Victoria	Náhuatl	Guadalupe Victoria
Tehuacán	Náhuatl, Popolocas, Mazatecos y Mixtecos	Tehuacán
Tepexi de Rodríguez	Náhuatl, Popolocas y Mixtecos	Tepexi de Rodríguez

Como habrá de notarse el municipio de Teziutlán es una cabecera de región, que esta constituida por 12 municipios y 116 localidades en donde se habla el totonaco y el náhuatl además del español (Ver anexo 1). Pero no

retomaremos a Teziutlán como región, sino como municipio de la localidad de estudio.

Es decir que de todas las lenguas que se hablan en Puebla solo me referiré a la lengua náhuatl. Elegí para realizar esta investigación la localidad nahuahablante de San Sebastián, Sección 3ra. del municipio de Teziutlán.

La vitalidad y/o desplazamiento de la lengua indígena no es igual en todas las regiones, por tanto es importante efectuar estudios sociolingüísticos como el planteado, para poder diagnosticar el estado actual por el que pasan las lenguas indígenas frente al español.

De sociedades orales a sociedades escritas

Es necesario destacar que la lengua náhuatl que se habla en San Sebastián, sección 3ra. se ha preservado a través de la transmisión oral, de generación en generación. A través del habla predominantemente se comunican y conocen los relatos míticos, las creencias, los ritos, entre otros, presentes en los haceres cotidianos familiares y comunales, hechos que conforman su identidad lingüística y cultural de la sociedad indígena. Estas formas son características de una sociedad de tradición oral.

La lengua náhuatl, implica reglas y códigos de comportamientos lingüístico y metalingüísticos esencialmente diferentes de los que rigen una lengua de tradición escrita.

Por el otro lado, la oralidad muestra que hay conciencia de un principio de fragilidad en lo oral, entonces para la fidelidad de la transmisión del mensaje, las sociedades orales inventaron procedimientos para garantizar el compromiso del emisor del mensaje, la transparencia del intermediario y la certeza de la recepción fiel; tal como los juramentos a algún Dios y a un castigo eventual en caso de fraude.

El carácter oral no hace referencia a un estado pasajero o a una inferioridad de la lengua náhuatl sino a una forma de expresión diferente. Con ésta se transmiten los saberes propios de las sociedades indígenas. La introducción de la

escritura alfabética en estos medios se reserva para usos prácticos asociados al poder político, económico y religioso. Ya no existen sociedades puramente orales, debemos hablar de pueblos en transición de una cultura oral a una escrita. La escuela ha jugado un papel esencial como institución en el cambio de lo oral a lo escrito

Al respecto Landaburu plantea que el prestigio de lo escrito puede también estar presente en el mundo de la oralidad ya que se introdujo en el "iletrado" al haber interiorizado las relaciones de dominio impuesta por el "letrado" o por claridad propia sobre los méritos de la escritura

A pesar de que muchas lenguas consideradas minoritarias tienen una modalidad hablada y otra escrita (López 1989: 68-72). Muchas interrumpieron sus procesos, los códices, los glifos, etc. como el caso de las mexicanas por la conquista. Con base a lo anterior se menciona que la escritura de tipo alfabético, y la lectura es de tradición Griega e inculcada a través de Roma¹³. Los maestros deben tomar muy en cuenta la diferencia entre sociedades de tradición oral y sociedad de tradición escrita y respetar ambas porque son diferentes maneras de construir el mundo.

La lengua náhuatl y su escritura

La lengua como medio más importante de la comunicación posibilita el entendimiento entre los individuos, el almacenamiento de ideas y saberes, así como la formación de grupos por delimitación lingüística.

La escritura en la sociedad indígena se ha presentado de diversas maneras con carácter ideográfico, pictográfico o jeroglífico, presente en códices, lienzos, tiras, mapas, vasijas y textiles representaciones que indican el empleo de una cultura gráfica.

¹³ Pero el saber leer y el saber escribir (XV) era exclusivo del clero pues era una manera de que el individuo podía demostrar su fe que como tal era la determinante para un destino feliz o el fracaso de este, y era el hombre de religión, de leyes y de contabilidad, él que tenía dominio de ésta, o sea que el uso de la escritura estuvo limitado al poder político administrativo (el estado), al poder religioso eclesiástico (la Iglesia) y también aunque muy circunscrito al poder económico monetario (comerciantes). (Landaburu 1996: 2)

A través de estos tipos de escritura se transmitían una parte de los conocimientos a las generaciones jóvenes. Era la manera de mantener en secreto determinados saberes para evitar la represión religiosa, pero la escritura ideográfica de estos pueblos no ha desaparecido, está presente en los textiles, en los tejidos y bordados (Anaya 1987; 3-7) que en la actualidad se elaboran en las comunidades indígenas.

Cabe mencionar que el náhuatl ha sido considerada lengua ágrafa, es decir sin gramática, bajo la estigmatizada condición de dialecto solo hablado (Muñoz 1983; 28-29). El sistema de escritura alfabético usado en Europa e impuesto a los indios, a través de cartillas que se usaron para castellanizarlos, presentó problemas en su interpretación porque las gramáticas fueron elaboradas siguiendo los patrones del latín y del español.

Es necesario decir que en Europa, durante el renacimiento, la universalización de la escritura en sociedades de tradición oral se basó en la alfabetización masiva a través de la estandarización y de normalización en las lenguas vernáculas. Para la escritura de estas lenguas se retomaba la norma de un pueblo, hecho que conllevó a acrecentar la conciencia colectiva y la percepción de la identidad de muchos pueblos y el surgimiento de los nacionalismos europeos. En México no se ha alcanzado, ni se ha pretendido aún la estandarización, excepto en ciertos grupos que trabajan al respecto con ciertas variantes dialectales, caso concreto en el náhuatl el uso de *t* para algunos hablantes y la *tl* para otros, los primeros no aceptan aumentar la *l* y los segundos quitarla, factor que ha influido, en la elaboración de los libros de texto para el primer y segundo grado de educación primaria. Se menciona que éstos han sido elaborados con la variante *tl* y por ese hecho en la región la mayoría de las ocasiones se quedan guardados bajo el pretexto de que no corresponde con el modo de hablar de los alumnos y del docente de la región.

Pero el hecho de que se imponga la escritura como forma de dominación induce a los hablantes de lenguas de tradición oral a la autodevalorización, pues se trata ante todo de diferencias culturales impuestas por los contactos culturales que tienden a resolverse con la imposición de un grupo sobre otro.

Lo anterior se explicita en las políticas lingüísticas implementadas en el ámbito educativo para los hablantes de lenguas vernáculas, como lo fue la campaña de alfabetización, desarrollada a través del sistema educativo nacional, cuya finalidad fue la castellanización. Hoy en día, en esta localidad de San Sebastián, sección tercera, la lengua indígena sigue siendo importante para la vida cotidiana de sus hablantes; aunque en la escuela primaria, a la mayoría de los alumnos de primer grado se les considere niños con problemas de aprendizaje porque hablan el náhuatl. Esto nos lleva a reflexionar sobre el peso que aún mantienen las culturas y lenguas indígenas en el siglo XXI y el papel que la escuela podría jugar en la construcción de un país pluricultural.

Sin embargo hasta la fecha los habitantes mayores de edad de esta localidad y de muchas otras sufrieron los efectos de la enseñanza a través del método directo, no les es grato recordar los procedimientos a que fueron sometidos para que aprendieran a leer y escribir en español. Argumentan que durante su estancia en la escuela recibían castigos severos como el maltrato físico o la discriminación verbal si hablaban en náhuatl. Para evitar lo anterior optaban por permanecer callados en clase y memorizar lo que el maestro enseñaba; la mayoría terminó por desertar.

En la actualidad son considerados analfabetas, como consecuencia de la dificultad para apropiarse del español, por consiguiente, su expresión oral en esta lengua es incipiente. La lengua náhuatl tiene su propia organización y se rige por sus propias reglas, manifiestas en su forma particular de hablar.

No se debe olvidar que en la época de la colonia la primera intención de la escritura era informar a Europa de una cultura que se estaba destruyendo. Posteriormente, se utilizó para hacer conocer las nuevas leyes políticas y religiosas, de ahí que la escritura en estas circunstancias se consolidara como instrumento de dominación.

Desde sus inicios lejanos parece que la escritura es recibida de modo ambivalente. Su valor frente a la palabra es enunciada y cuestionada. A veces considerada superior a la palabra, a veces considerada inferior. La actitud de sobrevaloración de lo escrito es más común, es impulsada por los poseedores de

la tecnología y por todos los que se aprovechan de la relación de dominio que legitima. Consideran que lo escrito es visible, tangible y da al mensaje escrito un valor de verdad a priori.

Bajo el sistema de escritura europeo, se ha creado el alfabeto correspondiente para el náhuatl: **a-ch-e-i-j-k-l-m-n-o-p-s-t-tl-ts-u-x-y**; que los docentes indígenas o investigadores educativos conocen y con él producen o traducen pequeños textos como cuentos, leyendas, cantos, rimas entre otros.

Es menester mencionar que la lengua náhuatl y el español son estructuralmente muy diferentes. La lengua náhuatl es aglutinante¹⁴ (López 1989; 44) es decir las palabras se estructuran a partir de sustantivos con sustantivos [*talpajtilis* desinfectar la tierra] adjetivos con sustantivos [*istaktsapoŧ* zapote blanco], adjetivo con adjetivo [*teyeknankilis* responde con respeto] sustantivo con verbos [*taoltokalis* siembra de maíz], sustantivo con adjetivos [*ayojse* calabacitas] prefijos [*mokuilti* se enredó], sufijos formativos [*mikilis* muerte] sufijos locativos [*nemachtiloŧyan* escuela], sufijos pluralizadores [*nomauan* mis manos] sufijos instrumentales [*tanankiloni* garantía] sufijos circunstanciales [*tayouayan* la noche]. El español es una lengua flexiva que cuenta con muchas palabras que comprenden un solo morfema, pero también tiene un gran número de vocablos que comprenden dos o más morfemas.

Ante esta situación se puede decir que estas dos lenguas se basan en diferentes procesos de entendimiento y percepción, resultado del medio ambiente natural en donde se usan. Además, determinan los procesos cognitivos y de pensamiento.

Al respecto Sapir (1931; 578) supone que la percepción, el pensamiento y la experiencia son determinados y dirigidos por la lengua. En consecuencia la gramática influye en la formación de ideas (Gleich 1989; 75). El niño preescolar hablante de lengua materna náhuatl en el momento de expresarse en forma oral en lengua castellana presenta dificultad para manifestar sus ideas, por ejemplo: el pelota, la lápiz, o escucha en español, pero contesta en náhuatl, debido a su bilingüismo incipiente pasivo en español (ver nota a pie de página número).

¹⁴ Forman palabras a partir de una raíz a la que añaden prefijos o sufijos.

Aunque esta lengua puede escribirse a partir del alfabeto latino su aplicación no se ha generalizado en todos los contextos donde se hablan sus variantes. Aguirre Beltrán argumentó: las formas dialectales [t y tl] características de cada comunidad de habla, si bien no impiden la comunicación, si son un obstáculo [que se puede salvar] para implementar programas de enseñanza en lengua materna indígena. Aseveración de los docentes que laboran en contexto indígena han hecho explícito al evitar hablar y desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en la lengua materna del niño. Además se dice existe poca producción escrita donde se aplique su escritura, que permita conocer los saberes propios de esta cultura y pueda contribuir con la socialización dentro de la educación formal. Existe el proyecto "Historia de tres pueblos maravillosos"¹⁵ (Podestá 1988; inédito), donde la investigadora promueve un dialogo entre niños indígenas nahuas de distintos pueblos, para que hablen acerca de sus realidades y de ellos mismo. Para ello usan la escritura, la oralidad, la fotografía, la filmación de sus propias ópticas. Todo esto con el fin de que el niño nativo de a conocer a los otros niños y a nosotros cómo son sus mundos. Esté tipo de material enriquece nuestra escuela intercultural y da la oportunidad al alumno de pensar y hablar desde lo propio.

Como se ha venido mencionando, la lengua además de ser un medio de comunicación y expresión, núcleo el sistema ideológico y sirve como valor de identificación de un grupo, es decir tiene la posibilidad de crear conceptos y convertirse en portadora de una forma única, y por ello absolutamente original de aprender y organizar el mundo (Petrich 1994; 159).

Caracterización sociolingüística de San Sebastián Sección 3ra. Teziutlán, Puebla

En este apartado se presentan en forma ordenada algunos datos relevantes para la identificación de las características sociolingüísticas de la localidad, recopilados a través de la observación, entrevista y registro.

¹⁵ Se está conformando una colección de textos de autoría infantil indígena.

San Sebastián, sección tercera, es una comunidad pequeña que juntamente con las otras dos terceras partes pertenece al municipio de Teziutlán.

La división en 3 secciones, se dio debido a problemas de carácter político y social de los habitantes. En lo político se manifestó en la elección de la autoridad civil; aunque son originarios de la misma localidad y familiares además, los que habitan en la sección primera o segunda denominada San Sebastián Centro¹⁶, no aceptaban que un vecino de San Sebastián sección 3ra. "los mandara"¹⁷, es decir obtuviera el cargo de Presidente de la Junta Auxiliar.

Con respecto a lo social se registraba en la realización de bailes populares¹⁸ o en la celebración de la fiesta patronal de la localidad, durante el festejo algunos eran golpeados o al emprender el regreso a sus hogares eran agredidos con rocas.

Entonces en Sebastián sección tercera, la autoridad civil esta representada por el inspector¹⁹ de comunidad, encargado de atender sólo necesidades para mejorar las condiciones de la localidad como agua potable, energía eléctrica, carretera, entre otros; los de carácter legal se tramitan en la junta auxiliar²⁰ de ésta o en su defecto en el municipio, mismo que nombra a ambas autoridades con la participación de la comunidad.

El área geográfica de la sección primera y la segunda corresponden a las dos terceras partes de la comunidad con "mejor ubicación y de rápido y fácil acceso"²¹. La sección tercera presenta el terreno con barrancas profundas y un camino de terracería muy angosto. En la llanura es donde está asentada la mayoría de la población y es el centro del pueblo; pero también están habitadas sus partes más retiradas.

¹⁶ Considerados lugares céntricos de la localidad, donde habita la gente de "razón o de respeto.

¹⁷ Los consideran alcohólicos, incultos, niños e Incapaces de gobernar a la comunidad.

¹⁸ Comentan los vecinos de la sección tercera que los de la primera se escondían en los matorrales o detrás de los árboles. Cerca de la vereda, por donde tenían que pasar de regreso a su casa y entonces salían y les aventaban piedras buscando pegarles, para evitar ser golpeados emprendían la carrera.

¹⁹ El ciudadano que funge como Inspector de San Sebastián, sección 3ra. lleva ejerciendo durante 48 años éste puesto, inició a los 18 y ahora tiene 66 años de edad.

²⁰ La junta auxiliar esta conformada por el inspector, el juez de paz y la policía.

²¹ El entrecorrellado se pone debido a que en su totalidad la comunidad presenta relieve accidentado, varias barrancas. Son escasos los terrenos planos o valles.

Tiene como coordenadas geográficas el paralelo 19° 51' 2" de latitud norte y el meridiano 97° 51' 2" de longitud occidental, esta situada a 1880 metros sobre el nivel del mar.

Se ubica al norte y este de Teziutlán, su colindancia es: al norte San Juan Acateno, al sur San Juan Tezongo, al este San Diego, y al oeste Aire Libre y Mexcalcuautla, localidades que se identifican como mestizos.

Se encuentra situada a 9 kilómetros de la ciudad de Teziutlán, de los cuales 5 son de carretera asfaltada y 4 de terracería, por la cual transitan microbuses en un horario de 6 de la mañana a 9 de la noche; taxis y vehículos particulares en distinta hora, dato que señala el fácil acceso a la localidad y lo cercana que está de la ciudad rectora²² de la región, pero a pesar de esta característica, San Sebastián mantiene sus tradiciones y costumbres propias, manifiestas en su habla, su vestido, su organización religiosa, de trabajo y de mejoras para la comunidad.

Está considerada una comunidad indígena con base a los aspectos: lingüístico, tradiciones y costumbres²³ que predominan en ellos, así se tiene que de los 1200²⁴ habitantes que conforman la localidad, 120 hablan sólo la lengua náhuatl²⁵ o mexicano, y 1080 hablan el náhuatl y el español.

Su vestido da cuenta de las características como localidad étnica, rasgos que hacen que los llamen y consideren indios en términos peyorativos²⁶ más no de identidad, por las localidades circunvecinas y el municipio.

²² En Teziutlán, se ubican varios bancos, agencias de automóviles, centros comerciales, aglutina clientes de los municipios vecinos. Con el auge que ha tenido la maquila de ropa, la mayoría de jóvenes y señoritas de esta localidad se emplean en estos establecimientos en donde usan el español, pero esto no hace que dejen de hablar el náhuatl.

²³ Las mujeres usan listones o cordones para trenzar su pelo, vestidos de telas de seda y chales en colores muy vistosos, además de blusas con bordados en punto de cruz al frente, atrás y en las mangas, delantales en tela de mascota también bordados, aretes muy largos así como ropa interior (fondos) con largos encajes; los hombres visten pantalones, camisas y chamarras en colores muy vistosos, además de sombrero.

²⁴ Censo de 1998 levantado por el Personal docente que labora en el Centro de Educación Preescolar "Adolfo López Mateos" C.C.T. 21DCC0039.

²⁵ Náhuatl. m. Lengua uto-azteca de un grupo de pueblos prehispánicos de México y Centroamérica que actualmente posee unos 700000 hablantes. Se divide en tres grandes subgrupos: náhuatl, nahuat y nahual, los cuales se diferencian por el tratamiento particular que dan a los fonemas t y tl. El subgrupo náhuatl es el más importante; a él pertenecen el azteca y el chichimeca. (Diccionario. Enciclopedia. Salvat. Tomo 9. MEER-ORDI, México, Salvat editores, 1971 p. 2360).

²⁶ Si a un niño o niña se le pregunta algo y no contesta suelen decirle "pareces de San Sebastián" o alguna persona joven o adulta se le escucha hablar, viste o hace algo mal, le dicen "pareces de San Sebastián", término que lleva la connotación de ignorancia.

Por su altitud, todo el año está presente la lluvia, también la neblina y los cambios repentinos de temperatura, siendo muy característico el chipi-chipi que predomina desde septiembre a enero. Las heladas más tempranas se registran a finales de octubre y principios de noviembre y las tardías en febrero y marzo, meses en los cuales se da un intenso frío. Vientos en los meses de febrero y marzo, los cálidos son abril y mayo; las lluvias constantes están presentes en los meses de junio, julio y agosto, la precipitación pluvial se aproxima de 1300 a 1500 mm³ del subsuelo por lo que siempre hay humedad.

La actividad predominante de la localidad es la agricultura caracterizada por la siembra y cosecha de maíz, frijol enredador y/o mateado, calabaza, realizada por los hombres y apoyados casi por lo regular por las esposas e hijos que tiene entre 5 y 15 años de edad, proceso que conlleva el aprender haciendo en donde las instrucciones, los comentarios, los conocimientos se expresan oralmente en náhuatl.

Por el tipo de tierra y el clima que predomina además de lo anterior también se cultiva ciruela, pera, manzana, capulín, aguacate, duraznos, erizos, entre otros. La producción frutícola es adquirida en la comunidad por comerciantes intermediarios²⁷ que pagan un precio por debajo del precio real, ocasionando que el productor opte en ocasiones por dejar la fruta en la huerta.

Lo anterior propicia que algunos padres de familia, hijos e hijas jóvenes se empleen como albañiles, choferes, cargadores, veladores, sirvientas o en los diferentes trabajos en la maquila de ropa predominante en este municipio, y los hijos menores de algunos de estos empleados queden a responsabilidad de los abuelos o bisabuelos.

Es menester mencionar que la generación que constituyen los bisabuelos y abuelos, solamente hablan el náhuatl y es la lengua que usan para enseñar hablar a los nietos o bisnietos, así mismo es con la que se dirigen a sus hijos.

De hecho en la comunidad hay más preferencia por el uso de la lengua náhuatl.

²⁷ Comerciante que en ocasiones vende los productos agrícolas en la central de abasto del Estado o de México y en el mejor de los casos directamente al consumidor, obteniendo ganancias económicas mejores que los que adquiere el productor.

La lengua náhuatl en la cotidianidad

Para caracterizar sociolingüísticamente a esta localidad, objeto de estudio, se retoma el conocimiento que se tiene y los aportes teóricos de Gumperz (1970; 463) quien define "la comunidad lingüística como un grupo social tanto monolingüe como bilingüe, que se mantiene unido gracias a patrones de interacción social frecuentes y delimitado por incompreensión lingüística hacia las regiones colindantes".

Las comunidades lingüísticas pueden corresponder tanto a pequeños grupos de interacción personal, como cubrir regiones más extensas, conforme al nivel de abstracción que queremos alcanzar (Gleich 1989; 42), en este caso todos los habitantes hablan un dialecto del náhuatl; siendo éste, un rasgo cultural que la distingue del monolingüismo en español predominante en el municipio de Teziutlán.

La lengua indígena²⁸ náhuatl es relevante en este grupo étnico, como producto social tiene la capacidad de expresión y comunicación para estos habitantes; hacen uso de las normas socialmente aceptadas y posibilitan la interacción verbal para expresar su cultura, su identidad social, su manera de percibir la naturaleza, el universo y la sociedad. Así mismo constituye la lengua materna de niños y adultos; además, hay hablantes del español, hecho que la constituye en una comunidad bilingüe funcional (López 1989; 68-72).

A ambas lenguas se les asignan diferentes funciones sociales; en la vida cotidiana de los habitantes, algunas de estas se presentan en el siguiente cuadro.

²⁸ El concepto lengua indígena desde el punto de vista sociológico fue valorada y experimentada de manera negativa, pero los actuales movimientos indigenistas emplean este término con conciencia y orgullo, como sinónimo de lengua autóctona (Gleich 1989; 17).

Situaciones comunicativas* en la comunidad de San Sebastián Sección 3ra., Teziutlán, Puebla

TENDENCIA	TIPOLOGÍA DE INTERACCIONES SOCIALES	EJEMPLOS	VARIANTE DE LENGUA
1. USO EXCLUSIVO DEL NÁHUATL	<p>Actividades del campo</p> <p>Ceremonias</p> <p>Fiestas</p> <p>Encuentros en la comunidad</p> <p>Convivencia familiar</p> <p>Organización del poder: autoridades locales</p> <p>Comercio</p>	<p>. Contratación de mozos y/o jornaleros.</p> <p>. Organización para la realización de trabajo agrícola.</p> <p>. Diálogos entre los mozos durante la realización de la tarea en el campo, algunos chascarrillos y durante la comida.</p> <p>. Durante las curas de enfermedad (brujería, mal de ojo, susto o queda del espíritu) a través de limpias, excepto las oraciones que se dicen durante la curación.</p> <p>. Para el pedimento de la novia.</p> <p>. Para la concertación del compadrazgo en bautizos, comuniones, confirmaciones escapulario, entre otros.</p> <p>. Para la concertación del padrino de velación en casamientos.</p> <p>. Diálogos que se establecen cuando se coloca la ofrenda en el altar el día de muertos.</p> <p>. Organización y distribución de tareas para la realización de fiestas familiares.</p> <p>. Organización y distribución de cargos: mayordomías, diputaciones...</p> <p>. Saludos.</p> <p>. Avisos por micrófono.</p> <p>. Cuando van al molino de nixtamal.</p> <p>. Cuando se acompañan para llevar el lonche a los mozos.</p> <p>. Cuando acarrear agua.</p> <p>. Cuando lavan ropa en el río</p> <p>. Relación madre hijo desde el nacimiento en la enseñanza y aprendizaje del habla a través de las situaciones comunicativas cotidianas</p> <p>. Relaciones afectivas o de disgusto entre padres – madres e hijos y parentesco consanguíneos de todas las generaciones</p> <p>. Distribución y realización de quehaceres o actividades familiares.</p> <p>. Reuniones de la autoridad con los ciudadanos de la comunidad.</p> <p>. Atención de asuntos que alteran el orden social.</p> <p>. Organización y realización de faenas.</p> <p>. Compra en la tienda rural.</p> <p>. Uso del molino de nixtamal.</p>	Náhuatl, variante "t".

	<p>Actividades escolares</p> <p>Organización religiosa</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Interacción alumno-alumno. . Inculcación de valores de las madres a los hijos. 	
	Salud	. Relación curandero / enfermo, partera / embarazada.	
2. PREDOMINANCIA DEL NÁHUATL CON ESPAÑOL	Comercio	. Interacción en la venta de hortalizas y frutas de la localidad en el mercado diario del municipio.	Náhuatl
	Tianguis	. Interacción en la compra-venta en el día de plaza (viernes de cada semana). . Compra venta en las tiendas de calzado, ropa, telas, abarrotes, etc.	
	Escolares	. Relación madre hijo cuando ingresa al preescolar. . Los padres o madres de familia que tienen entre 35 y 40 años, las y los profesores les hablan más en náhuatl que en español, cuando estos están hablando en español mezclan palabras del náhuatl. . Reuniones con las autoridades o vecinos de la localidad. . Realización de faenas . Comunicación entre familias jóvenes. . Comunicación con padres migrantes . La comunicación entre padres de familia jóvenes.	
3. PREDOMINANCIA DEL ESPAÑOL ALTERNADO CON EL NÁHUATL	<p>Actividades de los maestros</p> <p>- Extraescolares</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Organización y realización de actividades extraescolares. . Visitas domiciliarias. . Faenas para la escuela. . Conformación del Comité de Educación. . Planeación y realización de actividades escolares. . Son espacios exclusivos para el español, el náhuatl solo para algunas charlas, y en los honores a la bandera al entonar el himno nacional mexicano se hace en forma bilingüe. 	Español
	- Escolares	<ul style="list-style-type: none"> . Cursos de capacitación. . Interacción maestro / alumno. . Charlas, diálogos, comentarios entre docentes. . Pláticas informales entre docentes padres de familia o Comité de Educación. . Honores a la bandera. . Reuniones. 	
4. USO EXCLUSIVO DEL ESPAÑOL	Organización sociopolítica de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> . Asambleas con autoridades foráneas o visitantes. . Atención a visitantes. . Provisión de mercancía a las tiendas . Elaboración de documentos: <ul style="list-style-type: none"> . Solicitudes . Constancias . Resolución de asuntos. 	Español con mucha interferencia del náhuatl.
	Encuentro con foráneos.	. Interacción para la localización de personas, domicilios, sitios especiales, etc.	
	Servicios públicos: - Luz.	<ul style="list-style-type: none"> . Pago de recibos de consumo. . Interacción chofer / pasajero. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Transporte. - Agua potable. - Salud. - Educación. - Fiestas religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> . Pago de recibo de consumo. . Relación médico, enfermera paciente. . Interacción maestro-alumno durante el proceso didáctico en la primaria . Realización de misas para: matrimonios, bautizos, fiesta patronal, comuniones, confirmaciones, misas de sepelio, novenario, cabo de año, entre otros. 	
--	--	---	--

(*Podestá 1984; 63-65).

Los cuadros anteriores nos permiten mostrar que según sean los tipos de interacciones sociales, dependerá la tendencia para:

1. Usar exclusivamente el náhuatl.
2. Usar predominantemente el náhuatl con el español.
3. Usar predominantemente el español alternándolo con el náhuatl.
4. Usar exclusivamente el español.

A partir del análisis de las distintas situaciones comunicativas comprendidas en los distintos dominios casa, escuela, trabajo, religión, política, definiremos a la comunidad de San Sebastián, sección tercera como diglosia sustitutiva²⁹, donde la asimetría lingüística se ve favorecido por una fuerte vitalidad de la lengua náhuatl que se expresa en la persistencia de un sistema tradicional de comunicación, es decir en la interacción verbal cotidiana y la organización interna de la comunidad.

Desde el punto de vista sociolingüístico en una comunidad, puede predominar la lengua indígena sobre el español o viceversa (Podestá 1994; 66), razón por la cual es tan importante efectuar diagnósticos en las distintas regiones educativas para conocer la funcionalidad de las lenguas.

El Bilingüismo en San Sebastián

La adquisición de la lengua náhuatl comienza inmediatamente después del nacimiento, simultáneamente con el dominio de una serie de reglas sociales para la interacción. Esta es la lengua materna (L1) de los hablantes, denominada así porque es la primera lengua que aprendieron a partir de la interacción con la

²⁹ Con el concepto de diglosia sustitutiva, se caracteriza una relación conflictiva, no estable y asimétrica, entre una lengua dominante y una dominada (Hamel 1988; 326)

madre, el padre, la abuelita, la tía o hermana mayor. El español es la segunda lengua (L2), por lo regular aprendida en comunidades indígenas como la estudiada al ingresar a la escuela, o en su defecto del padre o de hermanos mayores migrantes, mismos que la adquirieron en la interacción patrón-empleado o entre empleados, al incorporarse en el trabajo de maquila de ropa, albañilería, cargadores o veladores.

Los bilingües dominan la L1 y hablan o entienden la L2, son capaces de usar una y otra, poseen dos códigos diferentes. Existen distintas formas de bilingüismo³⁰ (Utta Von 1989; 59), esto según contexto y edad de adquisición, grado de competencia, procesos de elaboración mental, valoración, clase social, función y uso comunicativo manifestados por el hablante.

Utta Von plantea que no existe una definición comúnmente válida y reconocida de bilingüismo, existe una serie de definiciones que dan los investigadores y que se usan según sus respectivos objetivos de investigación. El bilingüismo es analizado por diversas disciplinas, según el campo de interés. En este trabajo es a partir de lo educativo, es decir de la organización escolar y los medios de enseñanza.

Para la definición de bilingüismo en este trabajo nos parece importante resaltar los cuatro criterios de Skutnabb – Kangas (1991) citados por Utta Von (1989; 45).

Según la edad y secuencia de adquisición de la lengua náhuatl se habla de un bilingüismo natural, es adquirida en la participación de situaciones comunicativas de la vida cotidiana. El español es aprendido a través de las

³⁰ Formas de bilingüismo o multilingüismo individual: Según contexto de adquisición: bilingüismo natural - bilingüismo artificial, bilingüismo no dirigido - bilingüismo dirigido, adquirido mediante contacto lingüístico natural - adquirido mediante enseñanza formal = bilingüismo escolar; según edad de adquisición: bilingüismo simultáneo - bilingüismo artificial, adquisición de dos L1 - bilingüismo consecutivo, bilingüismo temprano (antes de 3 años), bilingüismo tardío (después de 3 años), bilingüismo sucesivo / consecutivo. según grado de competencia: bilingüismo incipiente, bilingüismo avanzado, bilingüismo perfecto, ambilingüismo, equilingüismo, bilingüismo equilibrado, bilingüismo dominante, bilingüismo complementario, semilingüismo. según proceso de elaboración mental: bilingüismo coordinado, bilingüismo compuesto, bilingüismo subordinado. según función y uso: bilingüismo funcional para algunos dominios, bilingüismo para todos los dominios, bilingüismo alternativo. según valoración: bilingüismo nativo, bilingüismo no nativo. bilingüismo elitista, bilingüismo popular.

personas adultas, de los comerciales o canciones que escuchan a través de la radio, de la televisión entre otros ó del aparato de sonido que existe en la comunidad y en el contexto escolar es memorizado a través de la letra de canciones.

La adquisición del español como segunda lengua se diferencia según la edad de la adquisición. Por lo regular es a partir del ingreso a la educación preescolar, cuando el niño tiene entre 3 y 6 años de edad. En términos de Rehbein (1987) hablaríamos de un bilingüismo sucesivo, es decir que después de que el niño ya adquirió algunos procesos de la primera lengua tales como: fonemización y simbolización hasta la formación de diferentes tipos de frases y el dominio de una serie de reglas para la interacción verbal. Los adultos se vieron obligados a aprender una segunda lengua, el español, la lengua de la mayoría social, de tal modo que no puede surgir en ellos un verdadero deseo de identificación con la cultura de su L2.

Aprender el español como segunda lengua es aprender como se producen y organizan los sonidos, las palabras, las frases y cómo se transmiten; proceso que pasa desapercibido en la enseñanza de la lengua oral en español, entonces los nahuablantes al hablar emplean la organización gramatical de su lengua materna para hablar el español, así mismo mezclan palabras de ambas lenguas.

Según el grado de competencia, se puede hablar de un bilingüismo incipiente, se limita a menudo a la comprensión auditiva, se detecta cuando algunos niños parecieran ser monolingües en náhuatl, pero cuando escuchan una conversación en español ellos después comentan lo escuchado en la L1. Entienden pero no hablan la lengua oficial.

Según el uso y las funciones, se retoma la definición clásica de Weinreich (1950), La práctica de usar alternadamente dos lenguas (Utta Von Gleich 1989: 48). En este sentido cabe destacar las razones que inducen a este grupo a aprender el español o castellano, mismas que están determinadas regularmente por la necesidad de educación formal para obtener una permanencia económica y lograr la participación en la sociedad nacional. Así, la mayoría de la población

habla el español con las autoridades, patrones, desconocidos, escuela. Se trata de una situación de conflicto lingüístico náhuatl-español producto de una situación extremadamente desigual (Hamel 1988; 325) que ha provocado una situación de diglosia manifiesta en la relación desigual entre el uso de la lengua náhuatl y el español.

Según valorización / identificación Skutnabb – Kangas (1980 b), sostiene que un hablante bilingüe coordinado es aquel capaz de actuar en dos o más lenguas, ya sea en comunidades monolingües o bilingües. De acuerdo con las exigencias socioculturales que el hablante mismo o las comunidades tienen frente a su competencia comunicativa y cognitiva y alcanza el nivel de dominio de un hablante nativo, el cual es capaz de identificarse positivamente con ambos grupos lingüísticos o parte de ellos (Utta Von Gleich 1989: 49).

Caracterización sociolingüística del Centro de Educación Preescolar Indígena

Una vez planteada la situación sociolingüística de la comunidad ahora revisaremos la institución escolar dato que se considera significativo describir para mostrar cómo las lenguas son un factor determinante en el-proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) "Adolfo López Mateos", con clave de centro de trabajo 21 DCC 0039 P, fue fundada en 1978, a partir de esta fecha hasta 1981 fue denominado Centro de Castellización de ahí las siglas CC, de 1981 a 1987 se le nombra Centro de Educación Preescolar (CEP) y a partir de 1987 a la fecha CEPI. Esto se debe a las políticas educativas que permearon el aspecto administrativo de este nivel educativo, dentro del Sistema Educativo Indígena.

A lo largo de doce períodos escolares (1978-1990) funcionó en locales prestados, eran pequeños cuartos de madera con techo de lámina de cartón y piso de tierra; el mobiliario estuvo constituido por tablas de madera larga apoyada de pequeños troncos; posteriormente, se equipó de mobiliario usado que fue

conseguido en calidad de préstamo al CEPI, de la sección primera de la misma localidad; carecía de inmueble propio y de los servicios de agua y energía eléctrica, lo que hacía que el proceso educativo se desarrollara en condiciones desfavorables.

En 1989 se adquiere el terreno con una medida de dos mil metros cuadrados en la cantidad de \$ 2,000.000 (DOS MILLONES DE PESOS), inmueble destinado para este centro de trabajo y en ese mismo año se inicia con las gestiones necesarias para la construcción del edificio escolar. Este ha sido levantado en cinco etapas:

1ra. Un aula (1990)

2da. Dos aulas, dirección y sanitarios (1992)

3ra. Un aula y plaza cívica (1994)

4ta. Colocación de la malla ciclónica en una parte del perímetro del terreno (1995)

5ta. Barda de contención.

Esta institución educativa se encuentra ubicada en la parte que constituye el centro de la localidad. Junto al CEPI está la calle principal de comunicación del municipio que pertenece también a Aire Libre, comunidad colindante, donde fincaron el Instituto Tecnológico Superior. Del otro lado de la calle se encuentra la Escuela Primaria, la iglesia, la tienda rural CONASUPO y el molino de nixtamal. Como habrá de notarse son pocos los servicios con los que cuenta esta localidad, generando que los habitantes constantemente se trasladen a la ciudad de Teziutlán para la venta de sus productos o compra de otros.

En lo que refiere a los recursos humanos esta institución educativa cuenta con una matrícula escolar de 60 alumnos, la cual esta conformada por tres grupos escolares, cada uno integrado por:

1). 20 alumnos de 3 años.

2). 20 alumnos de 5 años.

3). 20 alumnos de 5 años

Esta integración de grupos se ha organizado con base a la edad cronológica de los niños, es decir los niños de 3 años constituyen un grupo y los

de 5 años de edad, están distribuidos en dos grupos. La mayoría de éstos son bilingües productivos incipientes en español (Uta Von 1989; 46), al expresarse oralmente en la L2 usan la organización gramatical de la L1, la memorización de cantos infantiles es la estrategia empleada para que los niños aprendan el español, una minoría es monolingüe en náhuatl o en español.

En una entrevista realizada a los docentes sobre las características que éstos tienen de sus alumnos sobre aspectos tales como:

¿Cuál es la lengua materna de tus alumnos?

Consideras que tus alumnos son bilingües. ¿Porqué?

Si consideras bilingües a tus alumnos qué aspectos o que notas para caracterizarlos de esta forma?. Las respuestas muestran las siguientes tendencias.

Los alumnos monolingües en náhuatl son hijos de matrimonios que siempre han permanecido en la localidad. En el salón de clase dicen las educadoras, son aquellos que aún no manejan el español, cuando se dirigen a ésta o a sus compañeros lo hacen en náhuatl. Los monolingües en español son hijos de matrimonios que la madre no es originaria de la localidad y niega la enseñanza del mexicano³¹ a sus hijos, o bien el padre trabaja fuera de la comunidad y en ocasiones de la región y busca que sus hijos sólo hablen el español; entienden el náhuatl pero por la misma idea de su padre o madre se niegan a hablarlo. Los bilingües aprendieron el náhuatl de su madre, abuelos o bisabuelos y el español de sus padres, pero usan más el náhuatl. En palabras de las docentes los alumnos bilingües son aquellos que con dificultad ya empiezan a manejar las dos lenguas en el transcurso del periodo escolar. Entienden en las dos lenguas, aunque en ocasiones se les habla en español y no contestan. Entonces con base a estas características lingüísticas, la población escolar de este centro educativo se caracteriza en su mayoría por tener como lengua materna el náhuatl.

En un segundo momento interrogamos a los docentes sobre el conocimiento lingüístico que estos tienen de la comunidad.

¿Qué lengua indígena se habla en la comunidad donde laboras?

³¹ Término que en la comunidad le dan a la lengua náhuatl.

¿Con quienes, en que lugares y con que frecuencia hablan la lengua indígena en tu comunidad.

Si hablan el español en la comunidad donde laboras, ¿con qué frecuencia lo hacen y específicamente en que momentos y espacios la utilizan?. Respondieron así.

Los ancianos son monolingües náhuatl, la expresión oral para las actividades del campo, las ceremonias religiosas como mayordomías, los eventos sociales: bautizos, casamientos, cumpleaños etc., la convivencia familiar, los encuentros en la comunidad, el comercio local y en la organización del poder civil. La generación joven, dentro de la que se encuentran los padres y madres de estos alumnos, son bilingües náhuatl-español. Expresiones que utilizan según el contexto. El español se usa en la escuela durante las inscripciones, las reuniones, las platicas formales cuando se justifica la inasistencia de los hijos; para el pago de los servicios públicos: luz, agua, transporte, agua potable, salud, etc. para la celebración de la misa en la iglesia, trámites en diferentes dependencias gubernamentales o particulares, en encuentros con foráneos, entre otros, lo aprendieron por necesidad de trabajo. Con base a esto, los padres de familia solicitan a los maestros bilingües que en el preescolar ya no les hablen en "mexicano"³² a sus hijos. Ellos exigen que sólo se les hable en Castilla³³, para que lo aprendan desde pequeños y no pasen "vergüenza y sufran" como ellos, cuando no sabían expresarse en español y necesitaban o tenían que hacerlo. A la escuela indígena se le ha delegado el papel de desarrollar ambas lenguas de manera coordinada y no imponer una lengua sobre otra; enfoque pedagógico que aún no ha sido internalizado por los docentes, en las actividades del trabajo de aula no están explícitas.

El asunto lingüístico y el aprendizaje del español tienen un papel central, es de primera importancia como nos lo hacen ver los padres. No sólo por la escuela sino para su desarrollo laboral. Por otra parte la discriminación lingüística a las que son sometidos los niños por el no manejo de la lengua oficial es otro de los asuntos de preocupación. De ahí la diferencia entre maestros indígenas y no

³² Expresión que usar para designar al náhuatl.

indígenas. El kinder en ese sentido juega un rol importante a analizar lingüísticamente. Es la puerta de entrada a la escuela. ¿Cómo se da? es la pregunta que guía este trabajo.

Ante esta situación social cobra importancia el Centro de Educación Preescolar para la comunidad. La mayoría de las madres y algunos padres de familia argumentan: "en el kinder a los niños no se les pega, ni se les regaña porque los docentes también saben hablar el mexicano y por eso les entienden bien lo que les dicen; pero en la primaria, los profesores [oralmente] no entienden a los niños, los regañan o los castigan", motivo que establecen para solicitar que en preescolar se les enseñe hablar en español. La interrogante aquí es ¿cómo y para que usan el náhuatl?, la respuesta es motivo de este trabajo, pero inmediatamente podríamos decir como lengua de transición para la castellanización. Entre sus usos podemos destacar la memorización de cantos ó palabras (véase registros de clase), interrogantes que surgen a los niños, etc. ¿Los maestros tienen conciencia de la relación existente entre la enseñanza de una primera y una segunda lengua?, reconocen la importancia de la lengua materna para facilitar el proceso de lecto escritura en el primer grado. ¿Están conscientes del desarrollo de las dos lenguas para formar un niño bilingüe coordinado? es decir, que pueda usar el náhuatl y el español con fluidez y coherencia para satisfacer sus necesidades de comunicación e interacción en ambos contextos. En realidad ¿se estará respondiendo a las necesidades que priorizan los padres de familia?. ¿Los docentes tendrán preciso el objetivo del uso de las dos lenguas en el proceso didáctico?, ¿se están consolidado los programas educativos de la Dirección General de Educación Indígena?

En atención a los datos obtenidos de los docentes sobre qué se le dificulta al niño hablante de náhuatl a la hora de aprender el español manifiestan: "no pronuncian bien las palabras, se le presentan problemas de carácter fonético. Le dan el tono de la lengua materna, confunden el uso de los artículos: él, la, los, las, porque para el náhuatl la única expresión para los artículos es *in*, el sustantivo es el que se modifica, ejemplo: *in kali* - la casa, *in kalimej* - las casas, *in tochin* - el

³³ Término que usan para referirse al español.

conejo, *in tochimej* - los conejos; no usan las palabras de acuerdo a la gramática del español, su enseñanza se le deja a la escuela, pero la obvia. En ésta el niño sólo permanece tres horas ¿será tiempo suficiente para enseñar una segunda lengua con métodos no adecuados? y si esto se hace repitiendo contenidos escolares ¿lograran los niveles de dominio requeridos para entrar a la primaria?.

Pero quienes son estos maestros de los que se está hablando. La institución educativa esta constituida por tres docentes frente a grupo y una directora comisionada sin grupo, con clave presupuestal de docente, pero ejerciendo la función de directivo.

El personal de este centro de trabajo es originario de la región; tres de ellos incluso del municipio de Teziutlán y uno de Hueyapan. Su lengua materna es el náhuatl, acorde con la variante de la comunidad donde laboran.

El hecho de que vivan cerca de su centro de trabajo, hace que dos viajen diariamente y dos se trasladen caminando en un tiempo aproximado de 90'.

En cuanto al perfil sociolingüístico del docente que labora en el medio indígena, la Secretaría de Educación Pública SEP exige para ingresar a este sistema de educación hacer un examen oral y escrito que demuestre saber hablar una lengua indígena y presentar una constancia que provenga de una comunidad indígena. Esto en cierto modo, da cuenta de los conocimientos del maestro de las zonas indígenas por proceder de ellas. Lo cual significa una base no suficiente para el desarrollo de su práctica docente.

Pero tanto los docentes, como la directora que laboran en este centro han alcanzado un bilingüismo funcional náhuatl – español por adquisición instrumental y parcial del castellano (Muñoz 1983; 29). En su competencia lingüística no han logrado desarrollar plenamente las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir en ambas lengua por igual. Fueron castellanizadas en forma asistemática, donde la alfabetización no fue la exigencia lingüística principal. El español es su segunda lengua³⁴, la aprendieron cuando cursaron la escuela primaria e interactuando en la sociedad hablante del castellano; las personas que convivieron posteriormente a su educación primaria no sabían hablar su lengua

³⁴ Ver interrogante número 2, del cuestionario 6, en el anexo 2.

materna y el español era la lengua utilizada, viéndose forzados a su uso y aprendizaje en la misma marcha.

A partir de una entrevista con ellos, sobre las interrogantes: **¿en cuál de las dos lenguas que hablas te sientes más a gusto haciéndolo?, ¿cuál es de tu preferencia?**. Los juicios de los maestros refieren las siguientes tendencias:

“Ambas me hacen sentir bien, porque las dos satisfacen mis necesidades con la sociedad pero uso más el español” (R.H.H. encuesta junio 1999)

“Las dos me gustan hablar y para mí en lo personal las dos lenguas son importantes” (C.O.V. encuesta junio 1999)

“El español. (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)

¿Cuál es más importante de las dos y porque según tu opinión personal?

“Las dos porque permiten dialogar con ambas lenguas en cualquier lugar y con las personas que hablan el español o el náhuatl” (C.O.V. encuesta junio 1999)

“Las dos son importantes dependiendo de en dónde se haga uso de cada una con la gente de la comunidad es importantes el náhuatl, así mismo dentro del campo educativo” (R.H.H. encuesta junio 1999).

El uso de ambas lenguas en su vida cotidiana les hace sentir bien porque satisfacen sus necesidades dependiendo de la sociedad con que interactúen. Las dos son consideradas importantes, porque les permiten dialogar en ambas en cualquier lugar y con cualquier interlocutor. Ellos se sienten capacitados dependiendo de donde se haga uso, con la gente de la comunidad, y dentro del campo educativo indígena. Es importante el náhuatl, pero consideran que usan más el español a pesar de ser su segunda lengua, porque tiene más espacios de interacción.

Este personal docente le asigna al castellano la función de lengua de instrucción dentro de su trabajo docente. Comentan que es la que más se usa, de ahí que esta lengua le sea preponderante en todas las acciones de la vida cotidiana fuera de su comunidad de origen y de residencia. La lengua indígena, lengua materna de los docentes sólo es el instrumento de las interacciones familiares: con sus padres, familiares ó vecinos; o de los encuentros espontáneos en la ciudad: con paisanos ó gente conocida; hablan el español con sus

compañeros del centro de trabajo, de la zona escolar, de la región, de la preparatoria o universidad, en el banco, en el mercado, entre otros. Al respecto Muñoz plantea que mientras una lengua mantenga su prioridad sobre la expresividad y la cotidianeidad a pesar de una diglosia desfavorable no entra estrictamente en un proceso de abandono y mucho menos de extinción (Muñoz, 1983; 30).

En el trabajo escolar, la educadora bilingüe tal pareciera que se olvida de los fundamentos sociolingüísticos de su práctica docente. No aplica los contenidos étnicos y realiza su práctica educativa en español, recurriendo a la memorización de palabras, frases o cantos solamente; como si el aprendizaje o desarrollo de una lengua, se restringiera a la memorización. ¿Qué logramos sometiendo a nuestros estudiantes a estos mecanismos de aprendizaje?

En lo que se refiere al perfil académico, dos son pasantes de Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena; una está en proceso de formación en la Licenciatura en Educación "LE 94" de la Universidad Pedagógica Nacional y la otra es Profesora de Educación Primaria egresada de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del magisterio. La experiencia docente de esta última es de 22 años; la ha realizado en el nivel educativo de preescolar indígena. Su función en este centro de trabajo es de Directiva, se concreta al aspecto administrativo dejando al margen el pedagógico.

Como habrá de notarse, en la actualidad, el personal docente que labora en esta institución educativa, tiene una formación para ejercer la docencia. Dos de ellos preparados específicamente en el ámbito indígena. Todos han recibido los cursos de capacitación y actualización docente que la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena ha implementado referente al uso y manejo de los programas escolares, operativizados en este nivel educativo, de los cuales se habla en el capítulo III.

La antigüedad del personal docente oscila entre los 18 y 23 años. Aunque dos sean pasantes de Licenciatura y una la esté cursando, han laborado la mayor parte de su antigüedad, sólo con bachillerato, formación no suficiente para ejercer la función docente; aunado a ello el desconocimiento de estrategias metodológicas

(en lingüística aplicada, sociolingüística y antropología educativa) para contextos específicos como lo es el del medio indígena. Esto ha conllevado a desarrollar un proceso didáctico de carácter instruccional, donde sólo la profesora sabe y manda y el alumno no sabe y tiene que realizar las indicaciones, procedimiento que dista de la concepción constructivista³⁵ del aprendizaje (Coll 1999; 8), fundamento de los programas escolares vigentes; el cual plantea que el sujeto aprende en interacción con el objeto de conocimiento a partir del interés o la necesidad del niño y no nadamas ejecutando órdenes.

Si a lo anterior agregamos que la educación preescolar indígena ha implementado 5 programas escolares³⁶ distintos en el periodo de 1978 a 1994, puede deducirse que la aplicabilidad de cada uno, aproximadamente, fue 3 ciclos escolares; tiempo durante el cual dicen las educadoras bilingües “apenas le estábamos entendiendo y ya lo cambiaron”. Estos programas establecieron un modo peculiar de hacer docencia en contextos indígenas, en cuanto a contenidos escolares, objetivos, actividades y método didáctico.

El programa vigente, el de 1994 se fundamenta en el método de proyectos, que consiste en llevar al niño de manera grupal a planear juegos y actividades, a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutarlas (Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar 1993; 50) propuesta didáctica que se desarrolla ante una situación problemática concreta, a través de un conjunto de actividades relacionadas entre sí; que aún no es internalizada por la educadora hoy en día.

A partir de los resultados de una encuesta con los docentes sobre el uso de las lenguas náhuatl y español en el salón de clase se tienen los siguientes juicios:

Describeme con detalle en qué momentos usas la lengua indígena en tu práctica docente.

³⁵ Un conjunto articulado de principios desde donde es posible diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza.

³⁶ 1. Programa de castellanización 1978. 2. Plan y programa de educación preescolar indígena 1981. 3. Plan de estudios y programa de educación preescolar para niños de 4 a 6 años 1987. 4. Programa de educación preescolar 1992. 5. Programa de educación preescolar para zonas indígenas 1994.

"En el momento de socializar el conocimiento y con el fin de propiciar un clima de confianza en donde se dé una comunicación de sujeto a sujeto, además de que el niño esto lo invite a exteriorizar sus ideas" (R.H.H encuesta junio 1999)

"En la comunicación con los alumnos porque más se les facilita para interactuar" (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)

"En el canto, el diálogo y en los juegos" (C.O.V. encuesta junio 1999)

Los programas escolares te indican ¿cuándo usar una lengua y cuando otra? Si la respuesta es negativa podrías externar sugerencias de cómo hacerlo que te hayan dado resultado.

"No pero debieran tomar en cuenta dentro de la curricula, contenidos específicos en torno la gramática de la lengua indígena, como parte de un conocimiento general" (R.H.H encuesta junio 1999)

"De acuerdo a la actividad si es de aprendizaje el español y si es de comunicación el náhuatl" (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)

"No los programas no indican cuando pero el docente tiene que tomar en cuenta de acuerdo al contexto y la lengua materna del niño y es ahí donde entra la función de los programas ocultos" (C.O.V. encuesta junio 1999)

En qué momentos usas una y otra lengua, ¿cómo determinas ese cambio o cómo lo haces?

"Después de establecer un clima de confianza haciendo un diálogo abierto, con la lengua indígena se establecen acuerdo, para posteriormente hacer uso del español, en cantos, rimas, etc." (R.H.H encuesta junio 1999)

"En la lengua materna le hablo para la comunicación y intercambiamos cuando veo que están interesado con los juegos, rondas, cuentos, etc." (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)

"En el canto, en las entrevistas, en las reuniones y en las investigaciones" (C.O.V. encuesta junio 1999)

Los docentes argumentan que usan el náhuatl en la comunicación escolar para facilitar la interacción con y entre los alumnos, además de que a los pequeños invita a exteriorizar sus ideas. También en el momento de socializar el conocimiento y con el fin de propiciar un clima de confianza, a través del canto, diálogo y juego³⁷, estrategias ideadas por ellos.

Entonces el cambio para usar una y otra lengua es decisión del docente y toma como base los momentos del trabajo en el aula. Con programas abiertos, es

necesario tener un docente altamente especializado en distintas áreas del conocimiento, entre ellas: lingüística aplicada para conocer las estrategias de enseñanza de primera y segunda lengua. Por otra parte su formación en antropología educativa es fundamental ya que el debe poder implementar los temas culturales eje de la cultura náhuatl en su salón de clase y por supuesto la lista es más extensa al respecto. ¿La UPN, en sus licenciaturas para el medio indígena esta preparando a los futuros profesores en estos campos del conocimiento?

Todas las decisiones de los maestros parecen ser intuitivas, "con la lengua materna se establece la confianza a través del diálogo abierto para los acuerdos e intercambio de ideas. Posteriormente, el español en cantos, rimas, entrevistas, reuniones, entre otros". Ni el programa escolar, ni su formación en docencia fundamenta una estrategia didáctica bilingüe e intercultural en los salones de clase.

Con base a la pregunta: **en la lengua indígena se pueden transmitir los contenidos escolares ¿cuáles sí, cuáles no?** los docentes bilingües argumentan:

"En todos los contenidos dependiendo de los bloques de juegos y actividades, ejemplo de las plantas, animales, movimientos de lateralidad" (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)

"Dependiendo del docente con que facilidad domine el náhuatl en mi caso no todos los contenidos se me facilitan en náhuatl" (C.O.V. encuesta junio 1999)

Con ello se refieren a la facilidad en el dominio del náhuatl y de los términos; si son del contexto pueden darse en la lengua materna del alumno. En general, manifiestan "no todos los contenidos escolares se pueden transmitir en náhuatl, algunas palabras no existen". Además, tienen la limitante de riqueza de vocabulario "el docente maneja un lenguaje coloquial de la lengua indígena". Desconoce muchos términos o conceptos técnicos de ésta. La usa en la comunicación y se ayuda de ella para ir traduciendo poco a poco al español con

³⁷ La letra de los cantos y los juegos originalmente son en español, los y las docentes las traducen en náhuatl para que sean enseñados a los alumnos y alumnas preescolares.

palabras sueltas, para establecer confianza, para dar algunas indicaciones, para pronunciar palabras o frases completas, juegos y cantos. No hay una planeación educativa ni de los contenidos, ni de las lenguas a utilizar para cada una de ellas.

En la interrogante ¿es lo mismo transmitir un contenido escolar en náhuatl que en español?.

“Todos se pueden transmitir en la lengua indígena, la limitante es del docente que no maneja una lengua indígena completa, pero por medio del lenguaje coloquial si se puede dar un lenguaje entendible entre todos” (R.H.H encuesta junio 1999)
“No es igual porque en la lengua náhuatl no se puede meter tecnicismos” (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)
“No porque algunas palabras no existen en náhuatl o el docente no investiga las palabras desconocidas” (C.O.V. encuesta junio 1999)

La mayoría sostiene que no es lo mismo porque los contenidos que plantea el programa escolar son expresiones del español y difícilmente se puede encontrar la expresión ó el sinónimo en náhuatl.

Los docentes se basan en la traducción literal, proceso que consideramos reduce la escolaridad del preescolar y la misma labor educativa en el medio indígena. Recordemos la traducción de una lengua a otra no beneficia el proceso de vitalidad de la lengua en cuestión. La ideología, la visión de mundo de X lengua debe transmitirse en esa lengua y considerando y respetando los patrones de interacción verbal propios de la misma. Con la traducción poco a poco vamos introduciendo elementos culturales foráneos a esa cultura aunque lo hagamos en la lengua materna del niño.

Así mismo los docentes sustentan en la interrogante para qué usas la lengua indígena en el salón de clases.

“Para establecer la confianza y la comunicación” (R.H.H encuesta junio 1999)
“En la comunicación e ir introduciendo poco a poco el español con palabras sueltas” (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)
“Para dar algunas indicaciones, para los juegos y para pronunciar palabras y frases completas” (C.O.V. encuesta junio 1999)

En que momentos

“En el diálogo y acercamiento, análisis y reflexión y evaluación” (R.H.H encuesta junio 1999)

"En el diálogo" (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)

"En el diálogo y acercamiento, en el juego y la experimentación" (C.O.V. encuesta junio 1999)

En qué actividades

"En las visitas, encuestas, rutina" (R.H.H encuesta junio 1999)

"En los juegos simbólicos" (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)

"En los juegos simbólicos, en cantos, cuentos y leyendas" (C.O.V. encuesta junio 1999)

Los niños ponen más atención cuando les hablas en la lengua indígena o en español explica con ejemplos.

"En náhuatl, porque es la que usan dentro del núcleo familiar, temas, órdenes" (R.H.H encuesta junio 1999)

"En náhuatl para todas las actividades pero a mí se me dificulta porque hay palabras que no se pueden traducir. (Y.L.O.V. encuesta junio 1999)

"Los niños les gusta más en su lengua materna vertiendo sus experiencias y creatividad" (C.O.V. encuesta junio 1999)

Tal como lo establecen los docentes el uso de la lengua náhuatl en el trabajo de aula debiera usarse para todas las actividades; porque favorece la atención de los alumnos, propicia que viertan sus experiencias y desarrollen su creatividad en confianza, es la que usan en el ámbito familiar y comunitario; sin embargo, la educadora se le dificulta porque los contenidos escolares están escritos en español y algunos no pueden traducirse. De esta manera lo que importa al docente es que el alumno aprenda solo términos y no conocimiento. ¿Los profesores tienen conciencia de esta diferencia?.

De hecho la escuela refuerza la tendencia principal hacia el desplazamiento de la lengua indígena, explícita en el cómo se usan y para qué las lenguas en el aula y del no manejo de contenidos interculturales.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá que definir con mucha claridad la función de cada lengua, dependiendo del contenido, puesto que el programa escolar no lo contempla. Además enseñar el español tanto para fines comunicativos como para la adquisición de habilidades escolares.

Resumen

De hecho los contextos interculturales en el estado de Puebla están determinados por siete lenguas indígenas: náhuatl, totonaco, popoloca, mazateco, otomí (ñahñu), mixteco y tepehua de las 62 que se identifican en México, además del español.

En el artículo 4to de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la ley General de Educación se establece que la educación para contextos interculturales responde a las características lingüísticas y culturales. Sin embargo vemos en la práctica, que las políticas educativas, están en contra de la revitalización de las lenguas indígenas.

A pesar de lo anterior, al interior de la localidad de San Sebastián sección tercera, ubicada a 10 minutos de la ciudad de Teziutlán, Puebla, la vitalidad de la lengua náhuatl es importante. Esto lo podríamos extender para muchas otras comunidades del estado. Por eso la necesidad de los análisis sociolingüísticos comunitarios. Esta lengua es usada en la cotidianeidad y caracteriza a los hablantes lingüísticamente; además de mantenerlos unidos a través de la interacción.

Por consiguiente la población escolar, entre cuatro y cinco años de edad, habla con fluidez la lengua náhuatl que a su vez es su lengua materna, pero al entrar a la escuela inician un proceso de desplazamiento lingüístico y étnico para alcanzar la mexicanidad escolar.

Para la atención educativa de esta zona escolar está el Centro de Educación Preescolar del subsistema indígena, en el cual laboran docentes hablantes de la lengua náhuatl, misma que es utilizada como instrumento de comunicación para desarrollar los procesos escolares. Los docentes a pesar de haberse formado universitariamente no pueden reflejar sus conocimientos en la práctica educativa.

La lengua náhuatl por su variante en el uso de la **t** para unos y para otros la **tl** ha obstaculizado su escritura y su habla porque muchos docentes no la quieren

hablar. Esta diferencia es solo un pretexto, se entiende la variante dialectal haciendo un esfuerzo.

En este capítulo también se destaca la importancia de entender la diferencia entre una cultura oral y una escrita.

La cultura escrita se aprende, en los medios indígenas, a través de la escuela como única vía. Las lenguas se diferencian estructuralmente y a partir de ellas adoptamos una concepción del mundo particular. De esta misma forma las maneras de conceptuar se distancian cuando lo oral es la base de nuestro aprendizaje. La adquisición de la escritura modifica nuestro mundo de manera radical.

3. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL CONTEXTO INDÍGENA

La educación preescolar en la actualidad se define como la acción educativa sistemática a partir del desarrollo psicogenético del educando entre 4 y 6 años de edad, de sus intereses, sus características y sus potencialidades basadas en el conocimiento teórico y metodológico orientada a una práctica que propicie el desarrollo armónico e integral del niño de esta edad.

Los principios pedagógicos para la educación preescolar

En este apartado se presenta de manera general los enfoques pedagógicos que han fundamentado la enseñanza en la educación preescolar, para llegar a explicitar su implementación en el contexto indígena a través de los diferentes programas escolares puestos en práctica a partir de 1978.

En este trabajo se entiende a la pedagogía, como reflexión teórica sobre la transmisión del conocimiento humano, tiene sus antecedentes en la Grecia clásica, en las obras de Sócrates (470-399 a. C.)³⁸, Platón (428-347 a. C.)³⁹ y Aristóteles (384-322 a. C.)⁴⁰, constituyó un aspecto importante de las doctrinas elaboradas en el periodo de la ilustración⁴¹ europea.

³⁸ Defiende que la ciencia está constituida por afirmaciones universales inmutables y necesarias y sostiene asimismo que el hombre, utilizando la razón, puede obtener conocimientos de esas características. Cuando Sócrates habla de ciencia se refiere sólo a la moral, reduciendo la ciencia a cómo ha de ser el comportamiento humano. El método que utilizó para tratar de conseguir la reforma moral de sus conciudadanos -objetivo de su vida- fue el diálogo, que constaba de dos fases: la ironía, que consistía en dirigir la atención de su interlocutor a la necesidad de purificación interior, después de haberle llevado a admitir su ignorancia, y la mayéutica, para ayudarle a que descubriera, por sí mismo, la verdad sobre el tema en cuestión.

³⁹ Plantea que sólo la visión de los objetos del mundo sensible que son copias de las auténticas realidades, de las ideas, le pueden llevar al recuerdo de ellas. Piensa que el hombre es un alma inmortal que se encuentra encerrada en la prisión del cuerpo. Antes de este encierro, el alma ha vivido en el mundo de las ideas y las conoce; pero, al unirse al cuerpo, olvida ese conocimiento.

⁴⁰ Aristóteles formula una teoría según la cual el conocimiento humano se basa en la realidad de los objetos del mundo sensible a través de los datos e informaciones que suministran los sentidos.

⁴¹ El apogeo de la ilustración se produjo entre los años 1715 y 1789. El principal objetivo de los ilustrados era iluminar todas las esferas de la vida del hombre y de la sociedad con la luz de la razón y de este modo acabar con todo tipo de superstición y prejuicios y con las creencias religiosas tradicionales. Los principales focos de la ilustración surgieron en Alemania; Inglaterra y Francia. En Alemania, donde se llamó Aufklärung, así denominada por su carácter propagandístico y su influencia sobre una gran masa de personas. En Inglaterra, con la denominación de Enlightenment, se desarrolló bajo la influencia de los filósofos empiristas John Locke, George Berkeley y David Hume. En Francia, llamada Lumières, fue representada por los enciclopedistas, que elaboraron su obra con el espíritu racionalista recibido de Descartes. Característica común a todos ellos fue una confianza ilimitada en el poder de la razón y en la idea de progreso indefinido. Para ellos la razón es una facultad humana en la que no hay nada innato y que se desarrolla con la experiencia. Pero la gran obra de la ilustración no es una doctrina teórica, sino una

Como especialidad científica surgió de los movimientos teóricos de enseñanza aparecidos a lo largo del s. XIX, y se consolidó ya en el s. XX con la creación de la nueva escuela, que sistematizó las teorías de pedagogos clásicos como Montaigne, Rousseau, Locke, Pestalozzi, Herbart, Fröebel, etc.

A continuación se da referencia de los sustentos pedagógicos que permean los programas escolares que se han implantado en el preescolar indígena.

Montaigne, Michel Eyquem de (1533 -1592)

De sólida formación humanística⁴² que postuló como valoración del hombre por encima de cualquier otra realidad, a través de la observación como medio de adquirir conocimientos y la clasificación de la ciencia en disciplinas particulares. Estas nuevas características favorecieron el desarrollo de las ciencias experimentales.

Su pensamiento evolucionó desde el escepticismo⁴³ hasta la tolerancia⁴⁴ ante los errores del prójimo, analizando la condición humana mediante la reflexión.

Rousseau, Jean-Jacques (1712 – 1778)

Su concepción de educación es la valoración de los sentimientos y de lo espontáneo. Manifiesta que los primeros cinco años son muy importantes en el desarrollo corporal y dice que éste ha de estar basado en el verdadero conocimiento de la naturaleza del niño favoreciendo y respetando sus tendencias naturales de curiosidad e interés, así como su espontaneidad.

Locke, John⁴⁵ (1632 –1704)

Preocupado por determinar con toda seguridad cuándo un conocimiento es verdadero, construyó una teoría basada en la afirmación de que la única fuente válida del conocimiento es la experiencia, tomando como modelo elementos del método⁴⁶ empleado en las ciencias⁴⁷ experimentales.

sistematización del conocimiento humano con intención de facilitar su uso por el mayor número posible de hombres.

⁴² Producto del renacimiento, movimiento renovador de la cultura, el arte y las letras de Occidente en los s. XV y XVI, se inició en Italia y se extendió al resto de Europa.

⁴³ Postura y doctrina filosófica que duda sobre la posibilidad de la razón para alcanzar un conocimiento cierto.

³² Respeto a las opiniones o prácticas de los demás, aunque no coincidan con las propias

⁴⁵ Filósofo, fue el primer empirista inglés.

⁴⁶ El método científico se desarrolló a partir de los s. XVI y XVII, cuando el recurso a la intuición intelectual resultó insuficiente como fuente de conocimiento, debido al avance de las ciencias naturales. Desde entonces la experimentación desempeñó un papel predominante en las ciencias y creó el método científico experimental. Las fases son: planteamiento de la incógnita que se desea

En ética afirmó que los principios morales sólo pueden tener su origen en la reflexión sobre los datos captados por la sensibilidad.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1746 – 1827)

Encaminó sus esfuerzos a educar a los individuos para la convivencia en sociedad.

Froebel, Friedrich (1782 – 1852)

Elaboró un sistema educativo basado en la libertad creativa y el esparcimiento del niño, encaminado a conseguir un desarrollo armónico de sus facultades.

Planteó el empleo del método natural y activo, promovió la autoeducación y facilitó su autodesarrollo, donde la libertad, el respeto y el juego eran los elementos importantes en la escuela froebeliana, la coacción no tuvo apertura en ésta.

Dio importancia a la relación del niño con su grupo de juego para desarrollar la idea de lo que es bueno y lo que es malo, para favorecer las sensaciones y las emociones del pequeño.

La participación de la familia era necesaria en los trabajos escolares, como las manualidades, ejercicios formativos, juegos y canciones.

Los más interesantes y difundidos métodos pedagógicos⁴⁸ fueron elaborados por Montessori en Italia, Decroly en Bélgica, Kerschensteiner en Alemania, Claparède en Suiza, Dewey en EE UU y Makarenko y Blonski en la URSS.

Decroly (1871-1932)

Sostiene que todo conocimiento que se transmita debe ser acorde a las capacidades físicas y mentales de los alumnos.

Para Decroly el pensamiento del niño es sincrético, es decir conceptualiza el todo y luego las partes, con base a este principio consideró necesario acercarse al

resolver; diseño y montaje del experimento; realización del mismo y recogida de datos; análisis de los datos; obtención de conclusiones; comprobación de su universalidad y comunicación de los resultados

⁴⁷ Conocimiento que se obtiene mediante el estudio, la experimentación, la observación.

⁴⁸ El que pretende la exposición o transmisión de los conocimientos.

alumno al conocimiento tomando como base los intereses y características de su etapa de desarrollo.

Propuso que en las Instituciones educativas se crearan ambientes adecuados y agradables para motivar y estimular el desarrollo intelectual y las características del pequeño durante el proceso educativo.

Montessori, María (1870 –1952)

Su método de enseñanza se basa en el respeto a la espontaneidad y libertad del niño y en el fomento de su creatividad y desarrollo individual mediante un ambiente adecuado.

Sostiene que la actividad, el movimiento y la investigación son los medios por los cuales evoluciona la inteligencia y se desarrolla el conocimiento en los preescolares, además reconoce la importancia de las condiciones del mundo exterior o de su entorno.

Plantea que el aspecto práctico favorece el desarrollo motriz en las actividades cotidianas.

Además argumenta que el pequeño tiene grandes potencialidades y necesita de cariño, al igual que el adulto, pero con diferentes características ya que viven diferentes etapas de la vida. El niño es diferente al adulto, entonces este último debería contribuir con paciencia en su desarrollo y evitar sojuzgarlo.

Dewey, John (1859 – 1952)

Es el creador de la escuela activa, a la que concibe como una forma de vida social que debe integrar al alumno en la sociedad de su tiempo y prepararlo para la vida futura.

Partiendo del pragmatismo⁴⁹ entendido como la manera de pensar y de actuar que se adapta a las circunstancias, las exigencias de la realidad y se guía por la utilidad; crea su doctrina filosófica denominada instrumentalismo, concibe el pensamiento no sólo como un mecanismo de acceso al conocimiento, sino también como instrumento para modificar la realidad.

⁴⁹Se desarrolló, sobre todo, a fines del s. XIX en EE UU e Inglaterra y su principal representante es Charles Peirce.

Para el pragmatismo no existen verdades absolutas y lo verdadero es lo que tiene éxito, mantiene como criterio de verdad, de las teorías científicas el valor práctico de las mismas.

Makarenko, Anton Semiónovich (1888 – 1939)

Especializado en la educación y readaptación de adolescentes, dirigió varias colonias juveniles regidas por el principio de la vida y el trabajo comunitario.

La pedagogía contemporánea ha asumido aportaciones procedentes de diversas disciplinas, como la psicología⁵⁰, la sociología⁵¹, la sociometría⁵² y el psicoanálisis⁵³.

Las últimas tendencias importantes son la pedagogía institucional de Francia, el movimiento de educación cooperativa de Italia y de Freinet en Francia, y la pedagogía no directiva del Reino Unido y EE UU.

⁵⁰ Etimológicamente, psicología significa ciencia del alma. Actualmente se la define como la ciencia que estudia la conducta del hombre, entendiendo por conducta el conjunto de respuestas con las que éste actúa ante los estímulos que proceden tanto de su interior como del medio ambiente, para determinar sus condiciones y leyes. Se centra más en estos aspectos adaptativos de la conducta, ya que se pueden observar directamente permitiendo la medición y la experimentación. La psicología existe desde la antigüedad clásica. Aristóteles, en el s. IV a. C., escribió un tratado, titulado *De anima*, en el que explica la actividad del hombre por su principio: el alma racional. Pero sólo se constituyó como ciencia experimental desde finales del s. XIX gracias a los trabajos de Fechner, Weber, Wundt y Watson, entre otros. Dentro de la psicología se pueden distinguir diversas ramas dependiendo de que el estudio de la conducta humana se enfoca como un estudio de leyes generales comunes a todos los individuos (psicología general), o de las características específicas que diferencian a los grupos de culturas distintas (psicología comparada), o a los individuos de la misma cultura (psicología individual), bien por grupos de edad, sexo o personalidad (psicología diferencial), o bien centrada en el estudio de las conductas anormales o patológicas (psicología clínica). Asimismo se distinguen la psicología infantil, que estudia la conducta del niño, y la psicología evolutiva, que estudia el desarrollo de la conducta a lo largo de la vida del hombre. En sentido más general, el término psicología se utiliza para hacer referencia a aspectos concretos y determinados de la actividad humana y se habla entonces de psicología del trabajo, del arte, de la información, etc.

⁵¹ Existen en la historia antecedentes lejanos de la sociología con diferentes nombres: física social, en Thomas Hobbes; ciencia nueva, en Giambattista Vico; ciencia del hombre, en Dialembert; y fisiología social, en el conde de Saint-Simón. El concepto de sociología fue introducido por el positivista Auguste Comte, en 1839, aunque es a su maestro, Saint-Simón, al que se reconoce como fundador de esta ciencia. Para Comte la sociología es «el estudio positivo del conjunto de las leyes fundamentales propias de los fenómenos sociales»; esta línea es seguida por Émile Durkheim, Max Weber y Vilfredo Pareto. Otra corriente es la que parte del materialismo histórico, representada por Karl Marx, cuya obra trata de ser una ciencia de la sociedad y que ve en la sociología un motor para transformar la sociedad; seguidores de esta línea son Lenin, Antonio Gramsci, György Lukács y la escuela de Frankfurt.

⁵² Estudio mediante métodos estadísticos de las formas o tipos de interrelaciones que existen en un grupo de personas.

⁵³ Teoría psicológica y método desarrollados por Sigmund Freud para el diagnóstico y tratamiento de ciertas enfermedades mentales, que se basa en la interpretación de todo el contenido mental del paciente, libremente expresado, al establecerse una relación emocional con el analista, llamada transferencia. El psicoanálisis, que se enmarca dentro de una orientación denominada psicología profunda, concibe la vida psíquica en torno a la noción del inconsciente, considerando que sus contenidos desempeñan un papel decisivo en la conducta humana. Cuando entra en conflicto con los contenidos conscientes puede dar lugar a conductas anómalas o inadaptadas. Utiliza la técnica de la libre asociación, o estudio de las ideas que se presentan espontáneamente en la conciencia, para descubrir las represiones. El psicoanálisis ha influido considerablemente en el pensamiento del s. XX y también en la literatura, el cine y el arte en general. Asimismo ha dado origen a varias escuelas, principalmente las de los discípulos de Freud, Adler y Jung.

Freinet, Célestin (1896 – 1966)

Introdujo en la escuela diversas técnicas pedagógicas: uso de la imprenta, trabajo en grupo, redacción de textos libres por los niños, método global de aprendizaje de lectura y escritura, visitas y actividades fuera de la escuela, etc., que popularizó a través de la Cooperativa de Enseñanza Laica. Se le considera el creador de la escuela moderna.

En este breve texto sobre los principios pedagógicos, damos cuenta de que en los programas escolares están planteados desde las reflexiones teóricas de cómo utilizar la razón para obtener conocimientos, (Sócrates); la visión de los objetos del mundo sensible son copias de las auténticas realidades, (Platón) y que el conocimiento humano se basa a través de los datos e información que suministran los sentidos (Aristóteles).

Como movimiento teórico de enseñanza se tiene que aparecen: la observación como medio para adquirir conocimiento (Montaigne), el favorecer y respetar las tendencias naturales de curiosidad e interés del niño, así como la espontaneidad (Rousseau), la única fuente válida del conocimiento es la experiencia (Locke), educar para la convivencia en sociedad (Pestalozzi), la libertad creativa y el esparcimiento del niño (Froebel), como elementos importantes en la escuela.

Como método se tiene que todo conocimiento que se transmita debe ser acorde a la capacidad física y mental de los alumnos (Decroly), respetando su espontaneidad y libertad y fomentar su creatividad y desarrollo individual (Montessori).

La educación preescolar en México

La educación preescolar en México tiene antecedentes históricos a fines del siglo XIX, su conformación fue difícil y lenta pues las condiciones sociales y económicas de aquella época no eran favorables, los gobernantes dieron prioridad a otros niveles educativos. En la actualidad se encuentra establecido dentro del

Sistema Educativo Nacional (SEN), como un nivel escolar dentro de la educación básica.

El SEN (1880) estableció que los niños comenzarían a recibir sus lecciones instructivas por medio de los juegos, dones y ocupaciones. Lineamientos retomados del enfoque de Froebel Friedrich⁵⁴ dándole a la enseñanza un carácter esencialmente educativo. Como puede verse en el fundamento conceptual, en esta época, sólo se emplearon conceptos educativos importados y mostraban una gran carencia de bases pedagógicas acordes a la realidad social de México (Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la SEP 1982; 21); y mucho menos del medio indígena, en este contexto, desde muy pequeños son incorporados al trabajo, que viene siendo como una forma de aprendizaje para él.

A principios del siglo XX las escuelas de párvulos⁵⁵ reciben el nombre de Kindergarten⁵⁶, las cuales retoman fundamentalmente la organización de los países donde surgieron. La enseñanza se basaba en el desenvolvimiento del niño a través del juego.

Para 1928 el proceso metodológico de este nivel educativo se basó en teatro de títeres, rincón de juego, biblioteca, área de descanso, de aseo, la ilustración de cuentos y la escenificación por los mismos niños.

A partir de entonces, en las instituciones educativas de preescolar se siguen implementando áreas de trabajo para el apoyo de las actividades cotidianas, pues teóricamente se sustenta que con ellas se favorecen las cuatro dimensiones del desarrollo: afectiva, intelectual, social y física del niño preescolar.

Asimismo, la innovación e implementación de apoyos didácticos a la práctica docente de preescolar se presentan para elevar la calidad de la educación en este nivel, pero esto se dificulta porque en estas innovaciones no se consideran las diferencias del contexto: urbano, rural e indígena de los niños en edad de

⁵⁴ Expuso su doctrina en la educación del hombre (1826) y la puso en práctica en un parvulario que fundó en Turingia en 1837.

⁵⁵ Se dice del niño que asiste a algún centro de educación preescolar, pues aún no tiene edad para comenzar la enseñanza primaria.

⁵⁶ Jardín de infancia, escuela de párvulos ideada por el pedagogo alemán Friedrich Fröbel.

preescolar. Las condiciones económicas, políticas, sociales, culturales y lingüísticas de éstos, son elaborados sólo en español.

Para 1937 existe demanda de atención en zonas rurales, las cuales son atendidas por personal sin el perfil adecuado. A los dirigentes educativos les interesaba multiplicar los centros educativos.

Los principios pedagógicos de Froebel, Montessori y Decroly fundamentan los planes de trabajo para los jardines de niños (1960), se enfocan a varias áreas de conocimiento, establecen metas y objetivos retomando lo nacional.

Para 1970 los programas educativos de este nivel sustentan el carácter participativo del educando, lo consideran un sujeto poseedor de experiencias diversas; teóricamente se deja de lado el trabajo pasivo y rutinario en el salón de clases como fuera de él, para ello el trabajo pedagógico se apoya de guías didácticas que contienen sugerencias para la utilización de hechos y fenómenos de la vida real como temas a tratar en el aula.

También se retoma la idea básica de Piaget (1971) que el desarrollo intelectual del individuo constituye un proceso de adaptación continua con el medio, que pasa por diversas fases o estadios. El individuo desempeña un papel activo en el conocimiento y, al mismo tiempo que asimila el medio transformándolo, se transforma a sí mismo.

Se puede decir que a partir de los 70's el enfoque educativo en preescolar esta centrado en el alumno, lo que implica que durante el trabajo de aula se consideren las características del alumno; con base a ello se propician acciones en donde el pequeño llegue a descubrir, analizar y comprender todo cuanto le rodea, enfoque que aún no se considera durante el proceso didáctico; las actividades surgen de la educadora.

Además contempla y da énfasis al interés del alumno, la etapa de desarrollo, así como los contenidos educativos relacionados con la sensibilidad y expresión artística, la psicomotricidad, la naturaleza, la matemática, el lenguaje, los valores, las tradiciones y las costumbres mismos que la educadora no logra diferenciar. La insuficiente formación en docencia, conlleva al desconocimiento de los enfoques psicopedagógicos para contextos indígenas y la fuerte discriminación

cultural que enfrenta cotidianamente en relación con el gremio magisterial no indígena.

La educación preescolar para comunidades rurales

En este apartado es necesario mencionar que la educación en México ha sido reflejo de las ideas, obsesiones y creencias de los responsables de la misma. La mayoría de éstos ha tomado como base los datos de los censos; para el contexto indígena el criterio lingüístico ha sido decisivo en su instrumentación. Es el que ha permitido identificar de inmediato a las poblaciones indígenas, y por el que se clasifica a las mencionadas poblaciones en grupos lingüísticos.

Según datos estadísticos, en 1921 el 70% de la población era analfabeta y el 80% de los mexicanos vivía en el campo (Cueli 1990; 1-17). Las escuelas rurales debían ser los centros fundamentales de la enseñanza, producto de esta necesidad social se plantea la propuesta de multiplicar los Jardines de niños en las comunidades rurales hasta donde fuera posible (Bassol) para favorecer el proceso educativo de los niños de estos contextos. La atención para el medio indígena inicia en 1964 en primaria. En el nivel de preescolar se da a partir de 1978, con el programa educativo denominado Castellanización, y su fin era la enseñanza del español a los estudiantes hablantes de lengua vernácula.

Para la expansión de la educación preescolar fue necesaria la combinación de estrategias entre las que se mencionan:

- Contratación de todos los egresados de normales de preescolar.
- Se contrató y capacitó como educadores a varios maestros de primaria.
- La Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), diseña un proyecto de instructores comunitarios de educación preescolar para el medio rural, dirigida a comunidades de 500 a 1500 habitantes. Su labor era principalmente para niños menores de 6 años, teniendo el objetivo de proporcionar educación en este medio.

- Desarrollo del modelo de educación preescolar "Madres Jardineras" en zonas urbano-marginadas (1976-1977). Con este proyecto se pretendía multiplicar la acción profesional de una educadora con auxilio de madres de familia y otros miembros de la comunidad (Prawda 1984; 93).

- Atención educativa a niños de cuatro y cinco años de edad en comunidades rurales e indígenas bilingües, a cargo de jóvenes bilingües de la misma comunidad. (véase capítulo II)

En este apartado sólo me referiré a esta última, la educación preescolar como nivel educativo en el medio indígena.

Al crear la Secretaría de Educación Pública el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros bilingües en 1964, atendió grupos de grado preparatorio, primero y segundo, excepcionalmente tercero y cuarto. Después se implementó el servicio de primaria al que llegaron niños indígenas con mayor edad de la que, en el ámbito nacional, se acepta como deseable.

A partir de marzo de 1973 la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena se encarga de crear la estructura educativa para instrumentar una educación bilingüe y bicultural en todos los grados de la primaria y expandir el servicio; para formar alumnos capaces de usar su lengua materna y la segunda lengua con igual dominio.

Con el Programa Nacional de Educación para Todos (1978) se asigna el rango de prioritario a la castellanización de niños indígenas monolingües. Demandó conformar el subsistema de educación preescolar y castellanización.

En 1978 se inicia la operación del subprograma de castellanización cuyo objetivo fundamental consistió en "lograr el aprendizaje de los elementos básicos del castellano en niños indígenas monolingües de 5 a 7 años sin detrimento de sus entidades culturales y lingüísticas garantizando su ingreso y permanencia en escuelas primarias bilingües.

Es menester mencionar que la Educación Bilingüe Bicultural tiene sus antecedentes en las recomendaciones de la VI Asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación, de noviembre de 1963. El avance se registró en lo

cuantitativo, tanto en servicios como personal, pero la concepción teórica ha sido muy limitada.

Con la Educación Bilingüe Bicultural en el nivel de básica se busca recuperar la dignidad, el fortalecimiento y el vigor cultural de dichos grupos para reafirmar su identidad en el contexto nacional, comenzando el proceso en inicial, continuando en preescolar y culminando en primaria, se alcanzará tal meta, si la mayoría de los alumnos no cursa la inicial y no concluyen la primaria.

Aunque estén planteados los argumentos teóricos para desarrollar un proceso educativo bilingüe bicultural, no se consideró contar con los apoyos didácticos oportunos para su implementación, como la formación docente congruente a estas aspiraciones.

Dichos postulados son contemplados en el Programa Nacional para la Modernización de la Educación Indígena (1990-1994); el cual plantea que la educación preescolar tiene que propiciar el desarrollo integral de los niños indígenas de 4 a 5 años de edad utilizando sus propias experiencias, ambiente cultural y lengua materna, vinculándola con la educación familiar (Programa para la modernización de la educación indígena 1990; 7)

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000, sostiene que "... el monolingüismo indígena obliga a combinar el uso de del Español con las lenguas predominantes en cada región. La enseñanza en lenguas indígenas implica retos que apenas en los últimos lustros se han abordado. Todavía no se ha logrado una educación pertinente a estos grupos que ofrezca simultáneamente, una formación que les facilite la integración a la vida nacional y les resulte más asequible y relevante en relación con su entorno (PDE 1995-2000; 24).

De hecho plantea que la educación indígena escolarizada aún es una tarea por hacerse y consensarse, desde su creación (1964) se han venido enfrentando problemas de metodologías de enseñanza bilingüe, diseño de contenidos curriculares, el fomento de la autotestima étnica (Hamel 1997; 2), entre otros que subsisten y aún permanecen.

Como habrá de notarse la preocupación por la atención educativa para los niños en edad escolar del medio indígena es a partir de 1964. La consigna es la

enseñanza del español a los estudiantes hablantes de lengua vernácula, misma que ha contribuido a la desvaloración de la lengua materna de sus hablantes. El enfoque explícito es el monolingüismo y no la diversidad lingüística y cultural característica de México.

La implementación de diversos modelos educativos en la educación preescolar para grupos indígenas, obedece básicamente a la falta de reconocimiento de las lenguas y cultura indígena como lenguas y cultura de educación. Y al hecho de que las distintas propuestas se han operado por tiempos cortos.

Cada modelo planteó mejorar las condiciones de educación de estos grupos. Sobre todo en lo que tiene que ver con el aprendizaje a través del uso de la lengua materna que en la mayoría de los casos es una lengua indígena. Planteamientos que han quedado en argumentaciones teóricas, porque no se han precisado hasta la fecha las estrategias didácticas para alcanzar las metas propuestas.

Los programas escolares en la educación preescolar indígena [1978-1994]. Programa de castellanización (1978)

En 1978 se implementa en el medio indígena en el ámbito nacional, estatal y regional el Programa de Castellización. Su función primordial era posibilitar el aprendizaje de los elementos básicos del castellano, a niños indígenas monolingües de 5 a 7 años de edad, para garantizar su ingreso y permanencia en escuelas primarias. Esta política educativa es el último empujón que la historia mexicana, en el mundo moderno da a la constitución de la nación y del ser mexicano que la revolución inicia.

En éste programa el castellano debía cumplir plenamente con su función de vehículo entre todos los mexicanos, servir de instrumento de comunicación y defensa de los intereses de las comunidades indígenas. Función que quedó en aspiración. La edad de estos niños difícilmente les permitió que reflexionaran e identificaran los saberes culturales, económicos, políticos y sociales, propios y

ajenos. Además, tres periodos escolares no fueron suficientes para aprender una lengua desconocida, máxime aún que ésta no formaba parte de la cotidianeidad del niño indígena, ni el maestro estaba preparado para enseñarla ni como segunda, ni como primera lengua.

En este trabajo vertiré los resultados alcanzados, en la aplicación de este programa, en la región de Teziutlán. En una reunión⁵⁷ algunas promotoras plantearon los conocimientos y experiencias vivenciadas.

En su fase de planeación, en el mes de julio de 1978, se orientó en el ámbito nacional; a 180 maestros bilingües. A su vez capacitaron a 2000 castellanizadores con grado escolar de secundaria y hablantes de una lengua indígena y el español, para instruir a 40000 niños de 5 a 7 años de edad, en 54 regiones indígenas, ubicadas en 15 estados de la República.

El estado de Puebla y la región de Teziutlán estaban contemplados. En ésta última se ubican dos grupos étnicos el nahua y el totonaco. El programa educativo generó la contratación y la capacitación de 20 elementos⁵⁸, que se les denominó promotores de Castellанизación. Consecuentemente, la creación de 20 Centros de trabajo, en 20 comunidades de habla Náhuatl y la conformación de dos zonas escolares; una, en el municipio de Tlatlauquitepec y la otra, en Teziutlán, cuya función fue brindar atención educativa a niños indígenas menores de 7 años de edad.

La capacitación de los promotores todos hablantes de una lengua indígena y del español, la recibieron en Huauchinango, Puebla; en los meses de agosto y septiembre, e iniciaron sus labores en el mes de octubre.

Fue adscrito a la comunidad, asumiendo el compromiso de vivir en ella para estar más cerca de los padres de familia de los alumnos que conformaron su grupo escolar y convivir con ellos. Además, por parte de la supervisión les fue solicitada la recopilación de leyendas, cuentos, historias, fábulas, canciones,

⁵⁷ Para dar cuenta de estos datos se realizó una reunión el ocho de febrero de 1999, [después de 21 años d3 haberse aplicado] en donde participaron algunas promotoras que pusieron en práctica el programa de Castellанизación en la región. Se levantó una relatoría que registra la información que aquí se menciona.

⁵⁸ Algunos de los promotores y promotoras que desarrollaron el programa de castellанизación se pasaron al nivel de educación primaria indígena cuentan con 22 años de servicio a la SEP y otras se fueron de la región.

numeración, medicina tradicional, formas de organización religiosa, política, curación, etc. propias de la localidad. Lo cual parece ser una contradicción ya que se castellaniza y al mismo tiempo se piensa en estudiar la cultura local.

Como la atención educativa en el nivel preescolar para el medio indígena estaba iniciando en la región, los promotores se vieron en la necesidad de realizar visitas domiciliarias dando a conocer los objetivos de este servicio educativo y a la vez invitando a los padres de familia que tenían hijos, entre 5 y 7 años, para que recibieran el beneficio del servicio educativo, logrando así conformar su grupo escolar.

Los recursos didácticos utilizados fueron la Guía de Castellанизación del Promotor y el libro de diálogos para los alumnos.

Los métodos para el programa de castellanización fueron: el del Centro de Investigaciones y la Integración Social (método CIIS)⁵⁹ y el de Juegos para Aprender el Español de Mauricio Swadesh (método Swadesh)⁶⁰. En la región de Teziutlán, se aplicó el método CIIS.

Se argumentó que el elemento principal para la operatividad de este método fue el diálogo entre la promotora y el niño. Para tal fin, diariamente, la docente se basaba en transmitir la programación que correspondía según la guía de castellanización del promotor.

Con base en la guía, la promotora elaboraba en tamaño visible los dibujos que contenía el libro del niño, posteriormente presentaba la ilustración a los alumnos. Los visualizaban, escuchaban, repetían y memorizaban las frases que las promotoras decían en español obteniendo resultados muy precarios en la enseñanza y el aprendizaje del español.

Un dato importante necesario de comentar, los promotores asumieron que estaban aprendiendo a ser maestros con los niños. Esto nos indica que los docentes no tienen el conocimiento antropológico - lingüístico necesario, ni la sensibilidad para trabajar con niños monolingües. De ahí que su proceso educativo consistiera en transmitir lo que contenía el libro a través de pláticas cortas, con base en las instrucciones que contenía el manual (Relatoría 8/02/99).

⁵⁹ A nivel nacional este se aplicó en 35 regiones.

Es menester mencionar que las frases no correspondían al sistema gramatical de su lengua materna, el náhuatl. Además, no retomaban la realidad sociocultural del niño.

En concreto se puede decir que el aprendizaje de una lengua no se hace a través de la memorización o repetición constante, sino se da en los procesos comunicativos cotidianos enfrentando al sujeto a situaciones reales de interacción. Es evidente que los niveles alcanzados por los niños no cubrieron ni el 50% de las expectativas y la carga negativa hacia su lengua y cultura era del 100%

Por lo que respecta al método "Juegos para aprender el español de Mauricio Swadesh" en la región, fueron distribuidas grabadoras a cada uno de los Promotores y se comisionó a dos de ellos para realizar grabaciones en audio sobre los siguientes temas: compra de abarrotes, de mercería, viaje en camión, la brigada sanitaria, el médico y en el camino. Posteriormente serían distribuidas al personal correspondiente para ser reproducidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros de trabajo. Esas grabaciones serían transmitidas por la tarde en una de las radiodifusoras más escuchadas en la región, con la finalidad de que los padres de familia conocieran la importancia de hablar el español, pero tales acciones quedaron en proyecto debido a que no llegaron a realizarse.

El personal fue inducido por la supervisión a la indagación de: leyendas, historias, cuentos, fábulas, canciones, numeración, medicina tradicional, formas de organización religiosa, política, curación, etc. propias a la comunidad donde laboraban⁶¹. La recopilación de estos datos fue remitida a la dependencia correspondiente y sólo quedó en información, temas que no fueron retomados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como habrá de notarse el Programa de Castellanización en su parte teórica brindó los elementos para que los niños monolingües indígenas aprendieran algunas expresiones del español y los padres de familia conocieran las bondades del español. En la práctica se desarrolló sólo el método CIIS, y faltó el método

⁶⁰ Se aplicó en 19 regiones del país.

⁶¹ Los docentes desconocen el objetivo y el uso de esta información, creen que fue remitida a la Dirección de Educación Indígena de México y a partir de ahí se hicieron algunas publicaciones que se editaron en la década de 1980.

Swadesh; ambos estaban planteados para complementarse, lo que limitó alcanzar el objetivo propuesto.

Este modelo educativo partió del entendido que los pueblos indígenas carecen de elementos culturales que les posibiliten su participación creativa para mejorar sus propias condiciones y las de la sociedad en su conjunto. Por ello mediante la educación se esperaba eliminar los rasgos diferenciadores considerados como manifestaciones de su inferioridad y que garantizaran la unidad nacional.

Se caracterizó por usar el castellano como lengua exclusiva, y los elementos culturales occidentales como base de la educación; ignorando los problemas que se generan por el desconocimiento de la lengua utilizada en la comunicación cotidiana de los alumnos, dando como resultado la incomprensión de los contenidos escolares manifestada en una actitud pasiva, frente a la posibilidad de aprovechar la oferta educativa.

De hecho la castellanización consistió en enseñar el español, lo necesario para que los alumnos pudieran seguir los cursos de la primaria en español; sin embargo, no se logró por falta de adaptación del método a las necesidades sociolingüísticas propias, de manera que los alumnos al ingresar a la primaria no presentaban aún los conocimientos de español necesarios para ingresar al sistema escolar nacional.

Con este programa se hecho por tierra todas las demandas indígenas de educación. Una vez más la falta de preparación del personal, materiales educativos no acordes con las necesidades impidieron la consecución de tal campaña.

El programa estuvo en vigor tres periodos escolares. Inició en septiembre de 1978 y culminó en junio de 1981.

Plan y programa de educación preescolar indígena (1981) dentro del marco de la Educación Bilingüe Bicultural

Con base a la política educativa emanada del Sistema Educativo Nacional (SEN) y como una alternativa al Programa de Castellанизación en septiembre de 1981, se implementa el plan y programa de educación preescolar indígena, vigente de 1981 a 1987; cubre seis períodos escolares. Está estructurado con base en la programación por objetivos (generales, particulares, etapa de ambientación, ocho unidades programáticas: cada unidad contiene objetivos particulares y específicos, actividades que se sugieren, recomendaciones y evaluación). Contempla una educación armónica e integral de todas las esferas (cognoscitiva, psicomotriz, afectiva, social y de lenguaje) que constituyen la personalidad del educando.

En éste, la unidad programática es considerada como el conjunto de objetivos particulares y específicos, así como de actividades referentes a cada una de las esferas del desarrollo biospsicosocial del niño. También comprende los contenidos enunciados en los encabezados de cada unidad.

Dentro del fundamento teórico del programa escolar se hace referencia, a la atención de niños monolingües indígenas de cinco a seis años de edad, quienes por primera vez van a recibir la atención adecuada a sus necesidades de vivir, de saber, de sentir y de convivir de acuerdo con sus propios intereses y dentro de un ambiente de comprensión, de afecto y de alegría, de ahí la importancia de que el educador, comparta la misma cultura y hable la misma lengua de los niños con quienes cumple su tarea (Plan y programa de educación preescolar indígena 1981; 5).

Consta de cuatro objetivos generales en el 1.1 plantea la adquisición de las experiencias necesarias para que el niño desarrolle su personalidad armónica e integralmente en las esferas cognoscitiva, psicomotriz, afectiva, social y de lenguaje (Plan y programa de educación preescolar indígena 1981; 5)

Contempla cinco objetivos particulares, en el cuarto establece el desarrollo de la lengua materna del niño, -refiriendo a la lengua indígena- para que logre

establecer la comunicación oral efectiva con los miembros de su comunidad. Generando una contradicción en el maestro porque ahora se le indica dar un lugar a la lengua materna de los pequeños. De estos ires y venires está conformada la educación indígena. ¿Pero cuáles son las evaluaciones que se han hecho al respecto?.

Asimismo se solicita a los docentes apreciar los distintos valores de la cultura indígena y, de esta manera, establezca las bases conceptuales necesarias para la adquisición del español como segunda lengua. Iniciar con la adquisición de estructuras globales y significativas del español oral, basadas en las ideas, expresiones y conceptos que domine en su lengua materna, como preparación para el aprendizaje metódico del español en la escuela primaria (Plan y programa de educación preescolar indígena 1981; 6).

Se compone de ocho unidades programáticas: El hogar y el jardín de niños, la comunidad, el medio ambiente, nuestras costumbres, nuestro cuerpo, la salud, la compra y venta, el trabajo y el arte.

En la primera unidad se plantea el aumento de la comprensión del lenguaje oral en la lengua materna del niño, a través de órdenes, dadas por el maestro de manera oral tales como:

- Dame un gis
- Mueve la cabeza
- Levanta una mano
- Cierra la puerta
- Levanta ese papel
- Párate
- Siéntate
- Cierra la ventana

En la segunda unidad se insiste en la comprensión y una mejor pronunciación del lenguaje utilizado en su comunidad, a partir de escuchar y ejecutar órdenes, de escuchar y repetir oralmente narraciones sencillas en su lengua materna.

En la tercera unidad se expone el enriquecimiento del vocabulario del niño con base en la audición y la expresión de nombres de animales, vegetales y fenómenos naturales.

En la cuarta unidad se propone el incremento del vocabulario y la ampliación del lenguaje socializado por el alumno, con base en algunas costumbres de sus semejantes.

En la quinta unidad el alumno practica activamente en su lengua materna, y continúa el proceso de comprensión de algunas expresiones orales referentes a su cuerpo.

En la sexta unidad expresa incrementar el conocimiento y la práctica de su lengua materna y debe continuar el proceso de comprensión de nuevo vocabulario y de expresiones sencillas referentes a la salud.

En la séptima y en la octava unidad se inicia el proceso de enseñanza aprendizaje el español oral, a través de expresiones relacionadas con la compra y la venta, con el trabajo y al arte de su comunidad. En estas dos unidades la educadora les amplía su vocabulario, un poco más, porque se apega a la realidad.

Para poner en práctica estas unidades se retoman las técnicas y auxiliares didácticos de educación preescolar que se vienen aplicando dentro del Sistema Educativo Nacional.

Para dar cuenta del proceso seguido en la región, se realizó una reunión académica con algunas educadoras bilingües que se iniciaron laborando en este programa. (Relatoría 02/03/99).

A continuación se dan a conocer algunos datos registrados en la relatoría donde se puntualizan las principales acciones llevadas a cabo. La contratación de señoritas y jóvenes de extracción indígena; con estudios de secundaria; la capacitación se basó en cómo aplicar el programa escolar; adscripción a una región, zona y comunidad con características indígenas; presentación ante las autoridades educativas y civiles de ésta; asignación del inmueble⁶² que utilizarían como espacio aúlico; la conformación del grupo escolar, la realización de la primera reunión para la estructuración de la sociedad de padres de familia.

Una vez realizado lo anterior se les dotó de tres materiales: Plan y programa de educación preescolar indígena, Guía didáctica para el maestro bilingüe bicultural y el libro del niño.

El proceso de planeación que se les enseñó y aplicaron, consistió en dosificar⁶³ los objetivos y actividades⁶⁴ de cada unidad por mes, semana y día, sin hacer una revisión total del programa para identificar la relación que tiene una unidad con otra y éstas con el objetivo general del nivel educativo, es decir, se parcializaban los contenidos, además de los valores culturales de los alumnos. La lengua con la que los valores son expresados en la comunidad ha sido el español, situación que contribuyó a la castellanización del niño preescolar indígena.

El uso de la Guía didáctica fue para:

* Reafirmar las actividades planteadas en el plan y programa

* Ayudar al desarrollo oral y a la adquisición de nuevos vocabularios de la lengua indígena del niño. Asimismo les indicó cómo relacionar la unidad y objetivos específicos del plan y programa con cada lámina del libro del niño.

El libro denominado "Mi cuaderno de Juegos" presentó una serie de ejercicios de maduración como: iluminar, tachar, encerrar en un círculo, trazar una línea, recortar, pegar, hablar en lengua materna, identificar posiciones, volúmenes, dimensiones, formas, colores, texturas, sabores, cantidades, nociones de tiempo y de espacio, entre otros, que el niño realizó como actividades complementarias a las planteadas para lograr los objetivos específicos del plan y programa. Con ello se dice estaba reafirmando el desarrollo de las esferas de maduración del niño: cognoscitiva, psicomotriz⁶⁵, afectiva⁶⁶, social⁶⁷ y de lenguaje⁶⁸, que teóricamente constituían el desarrollo integral de la personalidad del niño.

⁶² La mayoría de los inmuebles eran pequeños cuartos insalubres, los curatos de la iglesia, anexos de la escuela primaria o las oficinas de autoridad civil de la localidad.

⁶³ Sólo era contar el total de objetivos y actividades del programa escolar, los días hábiles del ciclo escolar y dividir contenidos escolares entre días laborables.

⁶⁴ Mencionan las promotoras que las actividades ya no se elaboraban ni se creaban, sino sólo se iban señalando con "palomitas" en el plan y programa; se realizaban las que correspondían según la planeación, sin considerar el interés del niño.

⁶⁵ Relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz del cuerpo humano, es decir conexión íntima entre la actividad de la mente y la capacidad de movimiento del individuo.

⁶⁶ Estado de ánimo, como alegría, amor u odio, aunque normalmente se refiere al afecto y cariño de los alumnos

⁶⁷ Favorecer las relaciones entre los alumnos del grupo escolar considerando la vida y hábitos sociales.

⁶⁸ El desarrollo del lenguaje en los niños fomentando la capacidad que poseen para comunicar ideas, sentimientos, etc., mediante palabras y utilización de las mismas.

Para comprobar si los alumnos habían aprendido lo que se les enseñó se realizaban exámenes estructurados por los contenidos escolares que se consideraban más relevantes de la 1ra. a la 6ta. unidad.

Estos dos instrumentos ampliaron, apoyaron y reafirmaron las actividades que realizaba el niño durante el período escolar para alcanzar los objetivos planteados en el programa escolar.

Es necesario mencionar la argumentación de este personal, el cual, aunque no tenían la preparación académica⁶⁹ para ejercer docencia, eran jóvenes y dieron más tiempo; tenían disponibilidad de hacer labor social en las comunidades. Trabajaban de 9:00 AM a 14:00 PM. Tres horas frente al grupo escolar, y dos horas para preparar material didáctico y hacer visita a los domicilios de los niños que faltaban a la escuela. Fue necesario sensibilizar a los padres y madres de familia sobre la importancia de la educación preescolar para sus hijos de esta edad.

En el quehacer docente existía desvinculación entre los contenidos escolares y los saberes de los alumnos. No se tenía claro el enfoque pedagógico y más que nada el sociolingüístico de la educación indígena. No era extraño este desconocimiento pues eran fundamentos teóricos importados⁷⁰ y que nada tenían que ver con las características de los niños indígenas. Si bien es cierto que apoyaron la transmisión de conocimiento de formas, tamaños, colores, texturas, entre otros, estos fueron repetidos para ser aprendidos.

En la realización de las actividades escolares la promotora decía lo que se tenía que hacer en la lengua castellana y el alumno se remitía a ejecutar las órdenes recibidas. Usaba la lengua materna del niño para darles órdenes como: siéntate, cállate, metete, no te salgas, etc. iniciaban su profesionalización⁷¹, al igual que la educación preescolar en este contexto.

⁶⁹ Mantenía un grado escolar de educación secundaria.

⁷⁰ Véase el tema: Los principios pedagógicos para la educación preescolar, de este capítulo; 68-62.

⁷¹ Profesionalizar es hacer que una actividad se realice por afición y pase a convertirse en una profesión; se ejerce habitualmente a cambio de una remuneración. Considero que este término esta mal empleado por las promotoras, porque estas sostienen que están incursionando en el campo docente por necesidad, más no por decisión laboral.

A algunas promotoras les tocó laborar con grupos escolares conformados por hablantes náhuatl y hablantes del español. Se les presentaron problemas lingüísticos difíciles de enfrentar. No podían avanzar al mismo tiempo con todos los alumnos.

En la práctica docente sólo se usó el español durante el proceso didáctico. La lengua materna del niño fue para aclarar lo que no habían entendido los alumnos, para llamarles la atención, para darles órdenes, pasando desapercibido la organización programática y el proceso metodológico planteado. De hecho se continuó con el uso exclusivo del español en el desarrollo de las clases planteado en el programa de castellanización.

Práctica contraria a la que estableció el modelo educativo bilingüe bicultural, enfoque teórico que fundamenta la educación básica en el contexto indígena. Este nuevo modelo planteó "la formación integral de los niños de las comunidades indígenas, tanto en su aspecto intelectual como en el que atañe a su conciencia social, considerando que lo anterior sólo es posible en la medida que la escuela parta y organice la práctica educativa con base en los valores culturales de los educandos, y en las mismas lenguas en las que los valores son expresados en la comunidad, a fin de evitar la ruptura traumática con los valores que constituyen el bagaje inicial de la persona" (González 1988; 88).

Se puede decir que el hecho de que el educador comparta la misma cultura y hable la misma lengua de los alumnos con quienes labora debería ser factor principal en este programa y no volverse en el enemigo del propio indígena. Los maestros hicieron un curso de inducción a la docencia donde se les enseñó a planear y desarrollar las actividades. Sin embargo, no se aseguró un desarrollo educativo donde se hiciera uso de las dos lenguas y se permitiera el desarrollo de ambas para lograr un perfil de egreso de un niño bilingüe. Aunado a ello el programa escolar no explicita la forma, los momentos y los tiempos para el desarrollo de dos lenguas en el proceso didáctico. De la primera a la sexta unidad se remite a la comprensión, pronunciación, incrementación del vocabulario para ampliar el lenguaje oral del niño a través de escuchar y ejecutar órdenes, de nombrar animales, vegetales y fenómenos naturales y de la expresión oral de

narraciones sencillas en la lengua materna náhuatl. En la séptima y octava unidad se inicia el proceso de la enseñanza del español oral, a través de expresiones sencillas referentes a la compra, la venta, el trabajo y el arte de la comunidad.

Entonces, sí a lo largo de las seis unidades nos hemos basado en el uso de la lengua materna náhuatl ¿será posible que en dos meses, que son los que corresponden a la séptima y octava unidad, y a través de expresiones sencillas, el niño preescolar se inicie en el aprendizaje de una segunda lengua y acceda al proceso de lecto escritura en español que enfrentará en primer grado de educación primaria? sin haber iniciado un proceso de audición, pronunciación, comprensión, práctica de palabras por campo semántico en español. Aunque si bien es cierto que el náhuatl está en contacto con el español, este último, es un lenguaje desconocido para el niño indígena; ahí radica la dificultad para el aprendizaje del español de los niños monolingües indígenas.

A continuación se presentan los resultados en la aplicación de este programa obtenidos por Tovar y Cabrera en 30 comunidades de los Estados de Veracruz, Oaxaca y Puebla, a través de una prueba basada en intentos de programas bilingües, diseñada para registrar conductas, no conocimientos, a partir de los niveles de madurez de las esferas de desarrollo del niño indígena. Los niveles evaluados son: cognoscitivo, psicomotriz, afectivo - social y de lenguaje.

Niveles de aprovechamiento por edad.

Edad	Total de alumnos	Alumnos		Porcentaje	
		con puntaje	sin puntaje	con puntaje	sin puntaje
3 a 4 años	10	4	6	40	60
4.1 a 5 años	49	39	10	80	20
5.1 a 6 años	121	99	22	81	19
6.1 a 7 años	52	47	5	90	10
7.1 a 8 años	8	8	0	100	0
	240	197	43		

Según los rangos de edad se tiene que el mayor porcentaje registrado en el nivel de aprovechamiento insuficiente está entre los 3 y 4 años, los niveles suficiente y bueno son entre los 4.1 y 6.1 años y el óptimo está entre los 7 y 8 años de edad.

Niveles de madurez

No. De niños	Puntaje obtenido	Porcentaje de la muestra	Nivel de aprovechamiento
43	1 – 121	17.9	Insuficiente
53	122 – 145	22.08	Suficiente
103	146 – 169	42.9	Bueno
41	170 – 190	17.0	óptimo
Total 240		99.8	

El nivel suficiente y óptimo de aprovechamiento correspondió de 122 a 190, el 65% del total de la prueba. Los niños con un puntaje entre 0 y 121 se encuentran en el nivel insuficiente siendo el 35% (Tovar y Cabrera. 1982; 403-418).

Estos datos nos muestran la apertura para cursar la educación preescolar va desde niños de 3 hasta 8 años de edad. Con edades diferentes se conformaba el grupo escolar⁷²; agrupándolos por edad cronológica se estructurarían 5 niveles⁷³ escolares, dando como consecuencia diferentes grados de exigencia en el tratamiento de los contenidos escolares. Sin embargo fueron instruidos todos por igual, sin diferenciar el grado de maduración. El programa respondió para un solo nivel educativo. Consideramos por ello que a mayor edad, mayor nivel de aprovechamiento.

Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años (1987)

La política educativa nacional, estipula normar y unificar las directrices de la educación preescolar en nuestro país, con base a estos criterios se discontinúa el plan y programa de educación preescolar indígena e implanta el Programa para el

⁷² En ese período la mayoría de los Centros de Educación Preescolar eran unitarios. Un trabajador era el director y el docente frente a grupo, entre otras funciones a desempeñar.

⁷³ El docente desconoce el nivel de desarrollo biológico y psicológico con base a la edad del niño y las estrategias didácticas para trabajar con alumnos de diferentes edades que conforman un grupo escolar. Las actividades giraban en torno a los alumnos que egresarían del preescolar.

nivel Preescolar Indígena para niños de 4 a 6 años en 1987, mismo que fue aplicado en la región.

Tiene como objetivo general el "favorecer la formación integral del niño en edad preescolar, a través de la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, con base a las características y necesidades de la realidad social y cultural de la misma" (Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años 1987; 7).

Teóricamente argumenta que cuando el niño nace se encuentra ya interrelacionado con el mundo social del cual forma parte; aprende a conocerlo progresivamente, con base a su proceso de desarrollo físico, intelectual y social, en el cual el lenguaje tiene un papel fundamental. Le permite reconocerse como miembro de un grupo y comunicarse con los demás; se adquiere en forma natural en el seno de la familia y la comunidad.

Entonces la institución escolar tendría que privilegiar la actividad lingüística a través del lenguaje oral en la transmisión escolar de conocimientos, es decir el uso de la comunicación oral es fundamental en el trabajo de aula y así continuar con el proceso iniciado en la familia y la comunidad; poniendo al alcance del niño los modos de pensar y de sentir comunes del grupo al cual pertenece.

Por consiguiente, las prácticas escolares deberían llevarse a cabo a través de las manifestaciones culturales más cercanas a los alumnos, de las cuales, es vehículo de transmisión y medio de instrucción la lengua materna.

El programa sostiene que iniciar la enseñanza de la segunda lengua desde el preescolar frenaría el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y, en el caso de la relación lengua dominante – lengua dominada, se corre el riesgo de crear un paulatino empobrecimiento de la lengua materna e iniciar la generación de conflictos entre padres e hijos, en la medida en que estos últimos van adquiriendo un sentido distinto de identidad, al no haber consolidado su pertenencia al propio grupo étnico durante los primeros años de su instrucción escolar.

La escuela debe vincularse estrechamente con la familia del niño y la comunidad, es importante que dentro de las actividades escolares participen los

ancianos, las autoridades, los padres para crear en el niño un ambiente de mayor seguridad y se tengan mejores condiciones de satisfacer su necesidad de sentirse aceptado.

El programa está organizado por 9 líneas curriculares⁷⁴, las cuales constituyen la columna vertebral del mismo. Los procesos de desarrollo del niño preescolar son el común denominador en el desempeño de la labor educativa.

Contiene ocho unidades programáticas⁷⁵ estructuradas por los títulos, la finalidad, los contenidos, las situaciones didácticas y las sugerencias metodológicas.

Las unidades se usaron tantas veces como se consideró conveniente en función de los intereses de los niños y de lo que acontecía y preocupaba a la comunidad, es decir su uso fue flexible.

Para conocer la experiencia educativa desarrollada a través de este programa nombrado "Líneas curriculares" o "Programa rosa" por las educadoras bilingües, se realizó una sesión académica en donde participaron las docentes que lo habían aplicado (Relatoría 15/03/1999)

En las orientaciones para el manejo del programa se propone al educador debería adecuarlo a su realidad, sobre la base de la participación de la comunidad y el respeto al niño preescolar; es decir, cada niño tiene sus propias características y avances. El maestro trataría a los niños según sea su perfil y no pretender exigir comportamientos, destrezas, capacidades y facultades por igual.

La participación de la comunidad fue fundamental. Los problemas y acontecimientos que se viven en ella se detectaban a través de una investigación. Se requirió el instrumento denominado registro de acontecimientos y problemas de la comunidad en donde se anotaban por orden cronológico de septiembre a agosto, orientándolos y sistematizándolos con las líneas curriculares. Si algo se olvidase se complementarían cuando fuere necesario.

⁷⁴ Ejercicio de la vida democrática, colaboración en el desarrollo de la vida económica de la comunidad, promoción y disfrute de la recreación, preservación y mejoramiento de la salud, conservación del equilibrio ecológico, promoción y aprovechamiento de la ciencia, el arte y la tecnología, preservación, rescate y enriquecimiento de valores, tradiciones y costumbres, consolidación del carácter plurilingüe y pluricultural de nuestro país, la tierra, su tenencia, aprovechamiento, conservación y cuidado.

⁷⁵ Etapa de ambientación, los juegos que jugamos, nuestras familias, nuestras tradiciones y costumbres, el trabajo y el arte, la naturaleza, nuestra salud y los niños de México.

Una vez conformado el registro de acontecimiento y problemas de la comunidad. Posteriormente, se realizaba el proyecto anual, en éste se explicitaban las acciones pedagógicas, que se emprenderían durante el ciclo escolar, en respuesta al diagnóstico que se encuentra en el registro de acontecimientos, tomando en cuenta las características del grupo y las posibilidades para influir o participar en la comunidad.

Para la elaboración de la planificación mensual se requirió de la participación tanto de alumnos como de padres y madres de familia y docentes para plantear las situaciones didácticas derivadas de las acciones educativas, de los acontecimientos y problemas de la comunidad.

Las situaciones didácticas, propuestas de acción que partieron de la vida cotidiana y que respondieron a los intereses del niño, en su abordaje duraron uno a varios días, esto dependió del interés de los niños sobre el acontecimiento o el problema.

El Plan Situacional, en este instrumento se desglosaron las actividades específicas para cada día, desprendidas de las situaciones didácticas consideradas en la planificación mensual; podían llevarse en un cuaderno o carpeta.

La realización de las actividades se hacían con base en cinco momentos: Diálogo y acercamiento, juego y experimentación, expresión gráfica, plástica, verbal y corporal, análisis y reflexión y diálogo con la comunidad.

Su proceso metodológico planteó la vinculación de la educación preescolar con los aprendizajes significativos⁷⁶ emanados del contexto sociocultural⁷⁷, expresados en los fundamentos socio antropológicos⁷⁸, mismos que causaron

⁷⁶ Para Ausubel el aprendizaje significativo es un estímulo hacia el entrenamiento intelectual constructivo relacional. La última finalidad del planteamiento significativo es una perspectiva de la inteligencia como habilidad para la autonomía. Según Ausubel el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. El maestro debe averiguarlo y enseñar a consecuencia de lo que descubra. La práctica del aprendizaje comprensivo arranca de una muy concreta propuesta: partir siempre de lo que el alumno tiene, conoce, respecto de aquello que se pretende aprender. <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1237>

⁷⁷ El contexto sociocultural no solo influye en los resultados académicos de los alumnos, sino también en la cultura de la escuela, en las expectativas de los profesores, en sus relaciones con las familias y los alumnos, en el estilo de liderazgo necesario y en el esfuerzo necesario para impulsar programas de cambio.

⁷⁸ Gran parte de la investigación antropológica se basa en trabajos de campo llevados a cabo con diferentes culturas. Entre 1900 y 1950, aproximadamente, estos estudios estaban orientados a registrar cada uno de los diferentes estilos de vida antes de que determinadas culturas no occidentales experimentaran la influencia de los procesos de modernización y occidentalización.

dificultad para su interpretación y aplicación por las profesoras bilingües y la no aceptación de los padres de familia, éstos últimos argumentaron.

A "mi hijo lo mandó a la escuela para que estudie y no para que la maestra nadamas lo lleve a verme como siembro el maíz o el frijol o para que lo ande paseando en el pueblo".

Al respecto, la realidad muestra que la operatividad de este plan y programa de educación preescolar indígena, no corresponde a sus objetivos sino a la enseñanza de la cultura dominante. Además se trabajaron contenidos, que a veces, no formaron parte de la realidad circundante del niño preescolar⁷⁹. Si bien se usó la lengua materna del alumno, en este caso el náhuatl, fue solamente para dar instrucciones. En otros para traducir los contenidos. Sin embargo, por exigencia de los padres de familia y por desconocimiento de la relación entre lenguaje y pensamiento por parte de los docentes, el proceso de enseñanza aprendizaje se dio sólo en español preocupados por el ingreso a la primaria de los alumnos, contribuyendo al deterioro del lenguaje del egresado y a la minimización de las manifestaciones culturales del náhuatl en esta comunidad.

Aunado a este problema mencionamos que en ocasiones el docente de preescolar que labora en este centro de trabajo, trata de traducir los contenidos educativos del programa escolar a la lengua náhuatl, esto lo hace con gran dificultad, dado que se trata de términos en español no usuales en esta lengua; esto ocasiona el uso de la lengua indígena para dar instrucciones en el proceso de trabajo del aula.

Se plantea que el programa es una propuesta para favorecer el desarrollo integral del niño y contribuir a la formación de su conciencia social.

En fragmentos del programa, se manifiesta la realidad indígena de nuestro país en líneas generales. El maestro debe profundizar de acuerdo a sus necesidades y condiciones, pero por falta de identidad y de la formación no

Los trabajos de campo que describen la producción de alimentos, la organización social, la religión, la vestimenta, la cultura material, el lenguaje y demás aspectos de las diversas culturas. <http://www.monografias.com/trabajos7/ancu/ancu.shtml#ssoci>

⁷⁹ Los acontecimientos fueron: regreso a clase, la Independencia de México, el día de la raza, el 20 de noviembre, la navidad, día de reyes, día de la amistad, la primavera, día del niño, día de la madre, la cosecha, la siembra, entre otras. La mayoría de los acontecimientos nada llenan que ver con la historicidad, presente y futuro real, en el ámbito social, económico, político y cultural de la localidad, como lo plantean las líneas curriculares.

reconocen ni trabajan contenidos escolares como los saberes propios de la cultura de los alumnos. Argumentan ¿para qué hablarles en náhuatl⁸⁰ a los niños si ya lo saben?, ¿para qué enseñarles el proceso de la siembra, la cosecha, de la comida, de las festividades de su localidad? si las aprenden cuando se realizan en su hogar. Además es peligroso, riesgoso y pérdida de tiempo llevarlos al lugar preciso donde se está dando el hecho. Por otro lado, los padres y las madres se molestan porque a sus hijos se les saca de la escuela. Las personas entrevistadas, a veces, no quieren dar la información. A estas actitudes de los originarios de las localidades, los docentes argumentan "tiene vergüenza de decir lo que saben, su conocimiento no tiene valor porque no son letrados". Razonamiento que no fue desmitificado, lo importante era cumplir con la mañana de clase programada o llenar el registro y el proyecto de acontecimientos y problemas de la comunidad como instrumentos de planeación anual y no valorar el saber étnico.

Pero además se desconocen las estrategias de investigación participativa y de planeación grupal, que consideramos son las bases metodológicas para la aplicabilidad de este programa escolar.

Ahora a pesar de que el nivel preescolar en este contexto ya llevaba 9 años de realizarse, aún no se había logrado la sensibilización de los padres para acceder a esta oferta educativa; le daban poca importancia, la consideraban no necesaria, muy cara por los útiles escolares que se solicitan. La importante es la educación primaria porque ahí aprenden a leer y escribir y en el preescolar nada más juegan, van a perder el tiempo.

Tales situaciones hicieron que la aplicación de este programa se restringiera a acontecimientos de carácter nacional -ver nota a pie de página número 79- y en su mayoría nada tenían que ver con la cultura indígena.

Es decir los objetos de conocimiento se trabajaban de manera superficial. No se conocía a profundidad el contenido comunitario (proceso de la siembra de maíz, fase de la luna, selección y cura de la semilla, herramientas para los

⁸⁰ Aunque sostienen que la lengua en el nivel preescolar es indispensable tomarla en cuenta porque el alumno es monolingüe, en lengua indígena o en español y cuando se le trata de implantar otra habla se le trunca o frena su desarrollo lingüístico. (relatoría mayo 15 de 1999)

trabajos agrícolas, preparación de la tierra, distancia entre surco y mata, comidas que pueden consumir los mozos al sembrar, etc), ni cómo articularlo con el saber escolar (Relatoría, marzo 15 de 1999). Este no es un problema del docente sino de la formación que se requiere para lograr programas como éste. Se deposita en el maestro la responsabilidad de esta articulación, cuando es responsabilidad de los diseñadores y de los capacitadores para la óptima operativización.

Consideramos que los planteamientos pedagógicos del programa presentan bases significativas para realizar investigación etnográfica que aporte elementos teórico-científicos para poder estructurar una pedagogía acorde a la región. De esta manera el alumno puede tener un proceso didáctico ad hoc a su contexto. El aprendizaje en el marco de su cultura, donde es primordial el uso de la lengua materna para el desarrollo de su pensamiento y generar así aprendizajes significativos.

Programa de educación preescolar 1992, PEP 92.

La tendencia del sistema educativo nacional es elevar la calidad de la educación. Esta se concibe como pilar para el desarrollo integral del país. Con este enfoque se establece la política educativa desarrollada a través del programa para la modernización educativa (PME) 1989-1994. Como parte de este proceso se reformulan los contenidos y materiales educativos, surgiendo el Programa de Educación Preescolar; documento normativo para orientar la práctica educativa de este nivel, así como el libro para el alumno. Estos se aplican en la educación básica nacional, sin ninguna diferenciación en contenidos, métodos y materiales didácticos. Aunque el (PME) reconoce prioritariamente en la educación, la importancia de la lengua indígena, como un elemento pedagógico e instrumento para preservar y asegurar la identidad cultural de los pueblos indígenas.

La fundamentación basa los diferentes grados del desarrollo infantil de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y de su interacción con el medio ambiente. Considera al niño preescolar un ser único, con

formas propias de aprender y expresarse, piensan y sienten de forma particular y gustan de conocer y descubrir el mundo que le rodea.

Distingue cuatro dimensiones del desarrollo: afectiva, social, intelectual y física. La dimensión se define como la extensión comprendida por un aspecto de desarrollo, en la cual se explicitan los aspectos de la personalidad del sujeto las cuales son.

AFFECTIVA	SOCIAL	INTELLECTUAL	FISICA
Identidad personal Cooperación y participación Expresión de afectos Autonomía	Pertenencia al grupo Costumbres y tradiciones familiares de la comunidad Valores Nacionales	Función simbólica Construcción de relaciones lógicas . Matemáticas. . Lenguaje Creatividad	Integración del esquema corporal Relaciones espaciales Relaciones temporales

La dimensión afectiva se refiere a las relaciones de afecto que se dan entre el niño, sus padres, hermanos y familiares con quienes establece sus primeras formas de relación. Más adelante se amplía su mundo al ingresar al preescolar, al interactuar con otros niños, docentes y adultos de su comunidad.

La dimensión social especifica la transmisión, adquisición y acrecentamiento de la cultura del grupo al que se pertenece; a través de las interrelaciones con los distintos integrantes del mismo, que permiten al individuo convertirse en un miembro activo de su grupo.

La dimensión intelectual sustenta que la construcción de conocimiento en el niño se da a través de las actividades que realiza con los objetos. La interacción del niño con los objetos, personas, fenómenos y situaciones de su entorno le permiten descubrir cualidades y propiedades físicas de los objetos que en un segundo momento puede representar con símbolos; el lenguaje en sus diversas manifestaciones, el juego y el dibujo, serán las herramientas para expresar la adquisición de nociones y conceptos.

La dimensión física sostiene que a través del movimiento de su cuerpo, el niño va adquiriendo nuevas experiencias que le permiten tener un mayor dominio y control sobre sí mismo y descubre las posibilidades de desplazamiento con lo cual paulatinamente, va integrando el esquema corporal; también estructura la

orientación espacial al utilizar su cuerpo como punto de referencia y relación de los objetos con él mismo (Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños 1993; 12-21).

Los objetivos son que el niño desarrolle:

Su autonomía e identidad personal, requisitos indispensables para que progresivamente se reconozca en su identidad cultural y nacional.

Formas sensibles de relación con la naturaleza que lo preparen para el cuidado de la vida en sus diversas manifestaciones.

Su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos.

Formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo, lo cual le permitirá adquirir aprendizajes formales.

Un acercamiento sensible a los distintos campos del arte y la cultura, expresándose por medio de diversos materiales y técnicas (Programa de educación preescolar 1992; 16).

Retoma el principio de globalización, que considera el desarrollo infantil como un proceso integral en el cual los elementos afectivos, motrices, cognitivos y sociales se interrelacionan entre sí.

Se puede decir que las ideas pedagógicas de Decroly siguen vigentes en los programas escolares dirigidos a la educación Preescolar, tanto para zona urbana, rural e indígena, éstos se fundamentan en el principio de globalización.

El PEP 92 para responder al principio de globalización⁸¹ elige el método de proyectos. El proyecto hace posible la relación de todas las ciencias dándoles unidad. Admite cualquier forma de seriar los conocimientos que mejor se acomoden a las curiosidades, a las necesidades y a las capacidades de los párvulos, despertando su alegría y optimismo cuando se ven autorizados para discutir el hecho, para imaginar, buscar y hallar, para ensayar, combinar el trabajo sobre temas reales y de aplicación (Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar 1993; 9-16).

⁸¹ Tendencia Integradora que sigue en general la educación nueva. Se han desarrollado varias técnicas globalizadoras o totalizadoras, entre las cuales se hallan los centros de interés de Decroly. (Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar 1993; 55).

Realizarlo implica victoria sobre los obstáculos, familiaridad con los materiales de trabajo, significa desplegar ingenio, paciencia, perseverancia, provisión de conocimientos y ordenamiento de energía entonces el método se plantea como un instrumento preciso en la formación del carácter (Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar 1993; 9-16).

Se instrumenta a partir de bloques de juegos y actividades^{B2}, estos dan sugerencias de contenidos que se consideran adecuados para favorecer procesos de desarrollo en los niños. Los contenidos se refieren al conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades actitudes y valores que el niño construye a partir de la acción y reflexión en relación directa con sus esquemas previos. De esta forma incorpora la información, experiencias y conceptos del medio natural y social, enriqueciendo sus estructuras con nociones nuevas a través de la interacción y participación en los diferentes juegos y actividades que se realizan dentro de un proyecto.

Los bloques se relacionan en forma predominante con un aspecto de desarrollo, aunque guardan una estrecha relación y conexión con los otros puntos. Cuando el niño realiza una actividad que implica la seriación y clasificación no solamente responde a ella aplicando las relaciones lógico-matemáticas, sino también en las destrezas manuales, el lenguaje, el juego, la creatividad, la afectividad entre otras.

La aplicación de este programa, al inicio, tropezó con diferentes problemas, entre ellos que el proyecto debería surgir del interés de los niños y no se lograba realizarlo así. Para esto se retomaron los acontecimientos de la comunidad que se habían logrado recabar en la aplicación del programa por situaciones didácticas. Aunado a estos problemas el libro para el niño no llegaba a la cantidad necesaria para todos los alumnos (Relatoría mayo 17 de 1999).

Otra dificultad para la aplicación de este programa, fue la preparación profesional que se requería. La mayoría contaba con estudios de bachillerato,

^{B2} 1. Sensibilización y expresión artística (música, artes escénicas, artes gráficas y plásticas, literatura, artes visuales), 2. Psicomotricidad (imagen corporal, la estructuración del espacio, la estructuración temporal), 3. La naturaleza (salud, ecología, ciencia), 4. Matemáticas (clasificación y seriación, adición y sustracción, geometría, introducción a la geometría medición), 5. El lenguaje (lengua oral, escritura, lectura).

curso de inducción e iniciaban la licenciatura en educación. No estaban preparados suficientemente para entenderlo, además del enfoque urbano del programa. Este punto es crucial y siempre se cae en el mismo, la preparación del maestro. Mientras no planeemos y capacitemos al personal, los programas por excelentes que sean no podrán salir adelante.

Programa de educación preescolar para zonas indígenas 1994

Este programa tiene los mismos fundamentos que el Programa de Educación Preescolar (PEP 92), surge a partir de éste y solo se distingue por el bloque de juegos y actividades de valores, tradiciones y costumbres del grupo étnico.

En lo que se refiere al lenguaje, éste programa sustenta que la adquisición del lenguaje tiene lugar por la capacidad de comunicación de la especie humana. Es decir, el individuo adquiere el lenguaje por las condiciones naturales que posee, el cual desarrolla en su núcleo familiar como primer contacto.

La lengua comienza por adquirirse en forma inconsciente y natural en el seno de la familia y la comunidad. De un modo más dirigido se continúa en la escuela y su adquisición se prolonga a lo largo de toda la vida del individuo. Sin embargo cuando el niño habla en su casa una lengua y en la escuela se enseña otra, debemos salvar una serie de puntos si nuestro propósito es que los alumnos logren buenos aprovechamientos escolares.

Cuando un niño llega al preescolar, lleva consigo un conjunto de experiencias sobre su lengua y cultura que lo hacen parte de un determinado grupo social. Ese niño de cuatro años de edad empieza su formación escolarizada sin poseer todavía un dominio y manejo acabado de las estructuras de su idioma. El pequeño será capaz de nombrar o pedir objetos que no están visibles y de contar sucesos vividos con anterioridad. Sin embargo, el niño aún se encuentra en proceso de apropiación del sistema lingüístico en toda su complejidad; por ello, es indispensable que la institución escolar continúe con el proceso iniciado en el seno familiar y comunitario y ponga al alcance del niño los modos de pensar y de sentir

comunes a su grupo de pertenencia, ya que la escuela por su parte, privilegia de manera especial la actividad lingüística en su segunda lengua. La transmisión de conocimientos se apoya, en gran medida, en la lengua oral. La mayor parte de los conocimientos que adquiere el niño en este nivel y en su cultura indígena son a través de la lengua hablada.

La aplicación del Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas 1994

Como se ha venido mencionando la Educación Preescolar en el subsistema Indígena ha llevado a la práctica 5 programas escolares, pero en la actualidad están aplicando el denominado "Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas (PEPZI 94). Entra en vigencia en el ciclo escolar 1994-1995, al respecto se menciona que en la institución educativa objeto de estudio se inicia su aplicación en el periodo escolar 1997-1998⁸³.

Para su puesta en práctica⁸⁴ los docentes de este centro de trabajo al igual que los que conforman la región lo adquirieron por medio de fotocopiado.

En lo general se puede decir que el PEPZI 94' contiene el mismo fundamento metodológico (método de Proyectos) que del PEP 92' en lo que se refiere a los contenidos escolares basados en bloques de juegos y actividades. Además, de los 5 bloques que contiene el PEP 92': sensibilidad y expresión artística, psicomotricidad, naturaleza, matemática y lenguaje, el PEPZI 94 se complementa con el de: valores, tradiciones y costumbres del grupo étnico, el cual es considerado fundamental en el programa escolar, con las actividades que este

⁸³ Los programas escolares destinados para la región de Teztlutlán, durante su transporte, fueron desviados (Zacapoaxtla ó Tetela de Ocampo) y no se recuperaron por las autoridades correspondientes.

⁸⁴ Se realizó una reunión académica, en donde participaron: el jefe de zonas, los supervisores de zona escolar, los apoyos técnico-pedagógicos y 13 educadoras bilingües que desempeñan el rol de Coordinadora en Educación Preescolar. Primero, para detectar qué programa escolar se estaba aplicando en la región, siendo tres: Plan de estudios y programa de educación preescolar indígenas para niños de 4 a 6 años (1987), muy nombrado por líneas curriculares. El Programa de Educación Preescolar 92' y el programa de Educación Preescolar para zonas Indígenas 94'. Esto propició la revisión de manera superficial de la estructura de cada uno de los programas mencionados y como resultado se obtuvo el consenso para la aplicación del PEPZI 94'. Se argumentó que éste reúne las características para el contexto indígena, con el inconveniente de que sólo dos de 176 docentes tenían el programa escolar. Este traslape de programas sin una

bloque sugiere se pretende crear en los niños un sentido de pertenencia y reforzar su identidad a partir de recrear y fortalecer la experiencia que el niño tiene en relación con las formas de representación propias de su comunidad, estas formas tienen que ver con:

“El medio en el que se encuentren, la comunidad, sus miembros forman parte del paisaje natural que los envuelve, el que los niños conozcan los lugares sagrados que guardan relación con la historia y los orígenes del grupo; el que reflexionen sobre hábitos como la alimentación y el vestido, como medio de adaptación a la naturaleza; el que opinen sobre los recursos que tienen obligación de mantener como herencia recibida y a otorgar; es parte de la identidad que en el niño se forma desde la edad más temprana” (PEPZI 1994; 57).

En la interpretación de este programa los docentes argumentan, es mejor que los anteriores:

“Porque más se labora con la realidad como es su comunidad⁰⁵”.

“Se fundamenta dentro de una Educación Indígena, aunque es una compilación de los dos programas anteriores a este”: PEP 92' y Líneas curriculares.

“ Permite la planeación de las actividades de acuerdo a su realidad del niño”.

Lingüísticamente las educadoras abordan sus clases de forma alternada, algunas ocasiones las inician en lengua náhuatl y algunas otras en español. Esto indica que no van con la realidad del niño. Porque ir con ella sería respetar el uso de la primera lengua del alumno.

De hecho el uso de las lenguas náhuatl y español en la mañana de clases es sugerida o determinada por la educadora. Si esta inicia la interacción verbal en náhuatl los niños la continúan. Si la inicia en español así se realiza. Si la maestra da opción de que elijan los alumnos; si éstos son de nuevo ingreso al preescolar se quedan callados y los que han asistido durante dos periodos escolares optan por el español. Han asumido la idea de que en la escuela se debe hablar en castilla. Durante el proceso didáctico se establece la alternancia de estas dos

verdadera asimilación nos lleva a resultados no deseados. ¿Cuántas evaluaciones se hacen sobre las puestas en marcha de estos programas? ¿Cómo se apoya a los maestros en sus dudas?

⁰⁵ Los juicios están transcritos tal y como fueron expresados.

lenguas, mezclándose indistintamente. Estas interacciones verbales reflejan la indefinición del método de trabajo en donde confluyen dos lenguas.

Durante el proceso didáctico, cuando los alumnos se concretan a realizar una actividad como dibujar, recortar, iluminar, etc. establecen pláticas, referentes a las actividades usando la lengua náhuatl. Algunos otros se ponen a cantar, es decir, repetir la letra de algunos cantos o canciones en español, pero al dirigirse a la educadora, regularmente lo hacen en español.

En las actividades libres tales como el recreo, los juegos que realizan antes de entrar al salón o después de la hora de salida, usan en la comunicación su lengua materna.

En la instrucción pública el español asumió la función de lengua oficial, por ende, es el único idioma que se utiliza para alfabetizar. La lengua indígena solamente se restringe a funciones destinadas a la comunidad y a la vida familiar (López 1989; 86).

Tomando en cuenta lo anterior, la escuela cobra importancia para los padres. La consideran como el lugar donde se aprenderá el español; además ofrece en su discurso la posibilidad de adquirir mejores formas de vida. Se ha creído que quien tiene cierto grado de escolaridad, tiene la posibilidad de desempeñarse en un trabajo bien remunerado al servicio de la industria del país; ideología que se encuentra explícita e implícita en los proyectos educativos que se han implementado en la nación.

En concreto, vemos que la educación formal para los indígenas ha pasado por un sin número de polémicas aún vigentes. Sin resultados plausibles en el desarrollo de los programas. Por una parte enseñar directamente el español a través del método directo y por el otro, usar las lenguas vernáculas como vehículo de instrucción (Amadio 1992; 133-136). Sin considerar las lenguas y culturas indígenas como objetos de estudio y de enseñanza.

Pero al favorecer y reconocer el uso de un idioma indígena en la educación formal como lo estipula el artículo cuarto, se está estableciendo una condición necesaria, pero no suficiente, para el mantenimiento y el desarrollo de la cultura. Esto también implicaría el reconocimiento jurídico, legal y constitucional de

la lengua, del sistema de organización política y del sistema de gobierno de los pueblos indígenas, así como una participación más amplia en el manejo de las entidades federativas y en las decisiones nacionales (Nahmad 1988; 88).

Material bibliográfico en preescolar indígena

A continuación se presenta el listado de material bibliográfico que se ha editado para el desarrollo de la educación preescolar en las últimas dos décadas.

1. Plan y programa de educación preescolar indígena (1981)
2. Guía didáctica del maestro para el manejo del libro del niño en educación preescolar bilingüe bicultural (1981)
3. Libro del niño "Mi cuaderno de juegos" (1981)
4. Bases Generales de la educación indígena (1986)
5. Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena (para niños de 4 a 6 años (1987)
6. Modelo de educación indígena (1989)
7. Manual del maestro en Educación Preescolar indígena (1989)
8. Técnicas y actividades prácticas para promover el desarrollo del niño indígena en edad preescolar (1990)
9. Organización y administración de preescolar indígena (1990)
10. Instructivo para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación preescolar indígena (1990)
11. Instructivo de equipamiento y uso del espacio preescolar
12. Fundamentos para la modernización de la educación indígena (1990)
13. Manual del supervisor de educación preescolar indígena (1991)
14. Programa de educación preescolar (1992)
15. Desarrollo del niño en el nivel preescolar (1992)
16. Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños (1993)
17. El desarrollo de niño preescolar (1992)
18. Áreas de trabajo (1992)

19. Lecturas de apoyo. Educación Preescolar (1992)
20. Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar (1993)
21. Programa de educación preescolar para zonas indígenas (1994)

Con base a lo anterior, pareciera ser que la educadora que labora en el medio indígena tiene a su alcance la bibliografía general para documentarse, pero es menester aclarar que en ocasiones sólo cuenta con el programa escolar y algunos de los textos los adquiere a través de fotocopiado. Esto se debe a diferentes razones: cuando se distribuyen siempre llegan incompletos, llega un ejemplar por centro de trabajo, cuando el docente se cambia de escuela, zona o región no lo deja en la institución correspondiente sino se lo lleva, entre otras. Pero lo importante no son sólo los programas, sino la capacitación del maestro, su formación para la operacionalización. Con maestros indígenas no convencidos de su identidad requerimos de su formación y sensibilización, además de preparación en ramas tales como la lingüística y antropología educativa.

Si bien se han logrado avances, aún existen muchas deficiencias, como la insuficiencia presupuestal, escasez de mobiliario y materiales didácticos, aunado a esto en algunos centros de educación preescolar indígena (CEPI). El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza a través de la lengua castellana contribuyendo a la minimización de las lenguas indígenas, que en muchos de los casos es la lengua materna de los alumnos preescolares. Es más fácil, más cómodo, enseñar en español, en la lengua en que están impresos y diseñados los programas escolares, los materiales didácticos y de apoyo. La tendencia es homogeneizar las acciones educativas misma que son desconocidas por los docentes bilingües o también, por la falta de conciencia, de convicción de valores hacia la cultura propia.

Por lo demás, en los documentos oficiales como el plan y programa, el manual del maestro, la guía didáctica y el libro del alumno, no se le da el peso necesario a la carga cultural de la educación familiar y comunal que lleva consigo el niño a la escuela.

Resumen

La educación preescolar ha retomado principios pedagógicos de las doctrinas basadas en la razón, elaboradas en la época de la ilustración.

La educación preescolar, hoy en México, tiene sus antecedentes a fines del siglo XIX a partir de los enfoques de la libertad, creatividad y esparcimiento del niño para lograr el desarrollo armónico de las facultades. Concretamente, en las comunidades indígenas surge con el Programa Nacional de Educación para todos (1978) dando prioridad a la castellanización, a los niños indígenas monolingües y posteriormente a la aplicación de diferentes programas en atención a la política de la Secretaría de Educación Pública.

De los programas escolares aplicados se tiene:

- 1 Programa de castellanización, estuvo vigente tres periodos escolares de septiembre de 1978 a junio de 1981, su función primordial fue posibilitar el aprendizaje de los elementos básicos del castellano a niños indígenas monolingües de 5 a 7 años, obteniendo resultados precarios.
- 2 Dentro del marco de la Educación Bilingüe Bicultural se operativizó el plan y programa de educación preescolar indígena. Cubre una vigencia de seis periodos escolares (1981-1987) y atiende niños monolingües indígenas de 3 a 8 años que por primera vez reciben la atención educativa adecuada a sus propios intereses y dentro de un ambiente de comprensión, de afecto y de alegría porque el educador comparte la misma cultura y habla la misma lengua de los niños.
- 3 Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años, tuvo como objetivo favorecer la información integral del niño en edad preescolar a través de la participación con base a las características y necesidades de la realidad social y cultural de la misma.
- 4 Programa de educación preescolar 1992 (PEP92). Pugnó por el desarrollo infantil de acuerdo con sus características físicas, psicológicas, intelectuales y de su interacción con el medio ambiente.

5 Programa de educación preescolar para zonas indígenas, además de lo planteado en el PEP 92 incluye como contenido escolar los valores, tradiciones y costumbres del grupo étnico, pretende crear en los niños un sentido de pertenencia y reforzar su identidad a partir de recrear y fortalecer la experiencia que el niño tiene en relación con las formas de representación propias de su comunidad.

Se especifica el material bibliográfico que se ha editado para la implementación de la educación preescolar.

De los cinco programas aplicados en este nivel, consideramos pertinente resaltar el plan de estudios y programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años, operado de septiembre 1987 a junio de 1992, porque privilegió la actividad lingüística, dio importancia a las experiencias sobre la lengua y la cultura del preescolar; la escuela pondría al alcance del niño los modos de pensar y de sentir comunes del grupo al que pertenece, sin embargo esto difícilmente se dio así.

Tal como lo planteamos en este capítulo en programas tan abiertos, se requiere de un personal docente que posea conocimientos teórico metodológicos primordialmente, sobre: lingüística, antropología educativa, práctica docente, grupo escolar, desarrollo del niño indígena, análisis curricular, criterios para organizar actividades en el aula para propiciar aprendizajes significativos en contextos indígenas; que le permita comprender y reflexionar la necesidad de desarrollar procesos didácticos a partir de las culturas y las lenguas del alumno y dejar de realizar labores docentes solamente a partir de problemas sociales sentidos.

Pareciera ser que se plantea un perfil inalcanzable y que lejos de fortalecer los procesos educativos en contextos indígenas se estuvieran obstaculizando; pero se parte de las argumentaciones del personal docente en servicio, de los datos obtenidos de la observación directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el uso de dos lenguas, y de la preocupación por que la educación que se brinda en el subsistema educativo indígena en verdad

alcance el objetivo educativo y social por el cual fue creada, dejar de aplicar currículas sólo atendiendo a la política educativa nacional.

Es necesario que al interior del subsistema se realicen evaluaciones educativas y los problemas obtenidos sean enfrentados por la puesta en práctica del programa escolar vigente. Asimismo se establezcan acciones de evaluación y seguimiento para detectar su pertinencia, en su defecto realizar los reajustes o modificaciones para alcanzar el propósito educativo en contextos indígenas.

Evitar enrolarse en la dinámica de capacitaciones masivas de docentes para la aplicación de programas, en donde se transmite en forma de receta: primero haces esto, luego sigues así y por último evalúas con estas interrogantes; sin tiempo para hacer preguntas al multiplicador, mucho menos para comentar si ese modo de trabajar será viable para responder a las expectativas de alumnos, padres de familia, de la sociedad indígena y del docente.

Con el programa actual consideramos se ha caído en un retroceso para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, difícilmente los docentes pueden planear un proyecto con la participación de los alumnos para considerar sus intereses y necesidades de aprendizaje. Ese principio de globalización en la organización de los contenidos de los bloques de juegos y actividades se atomiza cuando se prioriza sólo el aprendizaje de tamaños, formas, colores, a partir de repetir, nombrar, recortar, iluminar, pegar, pasando desapercibida la interacción del alumno con el objeto de conocimiento, para la abstracción de las características de éste y generar el desarrollo de lenguaje y pensamiento.

¿Con perfiles educativos⁸⁶ como los que sustentan la mayoría de los docentes que laboran en el subsistema de educación indígena, podría implementarse un programa escolar que establezca el proceso que "articule dos universos de conocimientos y valores: el de la sociedad nacional y de los pueblos indígenas"? (Gasché 1995; 26). Para ello requerimos acompañar el proceso educativo por un equipo interdisciplinario de investigadores para su orientación científica, complementado por estrategias de sensibilización hacia la identidad étnica y de lo que implica ser docente en contextos indígenas, para crearles

⁸⁶ Bachillerato, pasantes de la LEPEPMI y algunos semestres de la LE 94.

primeramente la necesidad de capacitación y luego acceder a la autocapacitación, tal vez sea utopía⁸⁷ pero puede realizarse.

⁸⁷ Al personal docente que labora en educación primaria indígena, el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) desde 1994 implementó un programa de capacitación subsidiado, al cual asisten los involucrados por la percepción económica que les dan por sesión, más no por el conocimiento.

4. LAS LENGUAS EN EL AULA

La propuesta de preescolar que actualmente sustenta la política educativa, en el subsistema indígena, alude a la necesidad según la cual, durante preescolar y los dos primeros grados de la primaria, los maestros y alumnos indígenas manejan la lengua materna del niño como vehículo sustantivo de formación; a fin de que ello garantice la continuidad de un proceso de socialización iniciado desde el seno familiar y comunitario, que parte de una forma específica de comunicación en una lengua que no es la escolar para conceptualizar la realidad social y natural en la que el niño actúa.

Además, por la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento, se favorece el desarrollo cognoscitivo a través del manejo oral de la lengua de los hablantes indígenas facilitando el aprendizaje

A su vez, en la medida en que se va consolidando el empleo del idioma materno, se hace posible la introducción de una segunda lengua, siguiendo una dinámica de comprensión oral que también da paso gradual al aprendizaje de su lectura y escritura, sin que ambas lenguas interfieran (Dirección General de Educación Indígena 1989; 87-88).

Retomando lo anterior esta investigación esta orientada al estudio de la interacción verbal que se establece en el contexto del aula educativa en procesos locales, es decir, la indagación de procesos comunicativos en el ámbito de la cotidianidad escolar.

La interacción verbal en la práctica docente indígena, constituye a nuestro juicio un buen punto de partida para iniciar la reflexión sociolingüística y psicopedagógica para comprender la necesidad del uso de dos lenguas: la indígena y el español en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que desconocemos y nos permitirá adentrarnos en la especificidad de la práctica de la educación indígena en el nivel de preescolar.

El preescolar es el primer contacto del niño indígena con la sociedad nacional; excepto en algunos casos donde funciona la educación inicial, debemos por tanto darle toda la dedicación por el tipo de responsabilidad que conlleva.

El creciente interés por el microproceso de la comunicación educativa ha promovido la aproximación etnográfica a través de la observación, registro y el análisis de las conductas y reacciones de los preescolares y las educadoras bilingües en la interacción verbal cotidiana, en dos lenguas náhuatl-español durante el proceso áulico de enseñanza-aprendizaje. Reconstruir la experiencia docente, concretamente las interacciones maestro - alumno, en el nivel educativo de preescolar indígena es uno de los objetivos centrales de esta investigación.

En este espacio se plantean las características sociolingüísticas más relevantes de la comunidad seleccionada para este estudio, San Sebastián. La mayoría de sus habitantes hablan de manera fluida su lengua materna náhuatl y con dificultad el español. Por ende los niños que tienen entre 4 y 6 años de edad, que cursan la educación preescolar hablan el náhuatl. Con base al diagnóstico lingüístico realizado en el ciclo escolar 1998-1999 por la docente titular del grupo conformado por 30 alumnos de tercer nivel, el 81% es monolingüe náhuatl, el 10% es monolingüe en español y el 9% es bilingüe náhuatl - español.

Lo anterior implica que la educación que se brinda en esta localidad, debería considerar los marcos lingüísticos y culturales de los alumnos.

Para dar cuenta de lo anterior describiremos la estructura de las clases de dos grupos de tercer nivel y uno del primer nivel.

La planeación de las actividades correspondientes se desprenden del método de proyectos del programa de educación preescolar para zona indígenas (PEPZI 94). Teóricamente se argumentan en éste distintas tareas: la organización de juegos y actividades que respondan a las necesidades e intereses de los niños preescolares. Se organizan en torno a una pregunta, un problema o a la realización de una acción concreta, tiene una duración y complejidad diferente, implica la previsión y toma de conciencia del tiempo a través de distintas situaciones, requiere de una planeación abierta en su elaboración con la participación conjunta de los niños y el docente. Estos planean grandes pasos a seguir y determinan posibles tareas para lograr el objetivo planteado.

El método de proyectos comprende seis etapas: surgimiento, elección, planeación, realización, término y evaluación. En cada una de éstas el docente

debe estar abierto a las posibilidades de participación y toma de decisiones que los niños muestren.

En términos del programa, en la primera y segunda etapa del método de proyectos, los niños y docentes hablan de sus experiencias, intercambian propuestas, analizan posibilidades y limitaciones, así como las posibles dificultades, y eligen el proyecto que van a desarrollar. En la tercera el docente elabora la planeación general considerando los aportes de las etapas anteriores. En la práctica, de este procedimiento metodológico para la planeación didáctica, se da por realizado cuando los docentes interrogan a los alumnos ¿que quieren hacer?. Algunos ejemplos ilustran el trabajo en clase. Los alumnos contestan: perros, pollos, coches, flores, gatos, campanas, banderas, entre otros, para determinar cuál se retomará como proyecto. La docente realiza los dibujos correspondiente a las respuestas de los alumnos en el pizarrón. Luego les proporciona una hoja blanca tamaño carta y pide dibujen lo que quieran estudiar, de lo dicho o escuchado y que está en el pizarrón. Se trabaja sobre el tema, (perros, pollos, coches, flores, gatos, campanas, banderas), se retoma el tema que acumula más dibujos elaborados por los alumnos; en su defecto se pide a los alumnos levanten la mano cuando se nombre los que más les gustan: (perros, pollos, coches, flores, gatos, campanas, banderas), la propuesta que tiene más votos se elige, el maestro no orienta a los niños para seleccionar las actividades abarcativas⁸⁸, los materiales, la elaboración de maquetas ó registros, etc. Con este procedimiento, la aplicación del método de proyectos se ha desvirtuado.

El docente hace la planeación general del proyecto. Al organizar las actividades, en vez de apoyarse en lo expresado por lo niños y la amplíe, previendo fechas para ciertas actividades, evitando frustraciones innecesarias así como posibles riesgos, (como se describe en el registro etnográfico de clase: los alumnos querían ir a cortar y comer capulines y no se pudo porque no se previó la vista a la huerta), tal como lo sugiere el programa, sólo retoma el tema del proyecto propuesto por los alumnos y hace un listado de juegos y actividades que

⁸⁸ De éstas se desprenden diferentes acciones. Ejemplo del proyecto "vamos a arreglar nuestro salón". Una actividad abarcativa puede ser la limpieza del salón, la cual comprende: barrer, sacudir, limpiar vidrios, conseguir los materiales de limpieza, pedir ayuda a padres, etc.

creo es lo que debe aprender el preescolar, considerando actividades de trabajo individual. Las actividades en equipo están ausentes. Propiciando monotonía en su realización y desarrollando actitudes individualistas de no cooperación, se obvian las de ayuda mutua, de asimilar reglas de convivencia, de esperar turno para hablar, de escuchar a los otros, etc., mismas que lo llevarían al desarrollo del lenguaje y establecer una interacción verbal fluida.

La organización del tiempo de una jornada de trabajo es flexible y responde a las posibilidades de adecuación de acuerdo con los niños y el tipo de juegos y actividades: las centrales, de rutina, y las libres relativas al proyecto, el docente distribuye el tiempo para estas en su grupo tomando en cuenta los horarios previamente asignados que son de 9:00 AM. A 12:00 PM., cuando el estado de tiempo es lluvioso o muy frío se registra retardos o inasistencia de los pequeños.

Dentro del horario grupal se designa un tiempo central e importante de la mañana a los juegos y actividades del proyecto, a fin de que éste no pierda su continuidad en el transcurso de varios días. La duración y ritmo de las actividades están en relación directa con el tema del proyecto.

El horario de actividades de rutina esta supeditada a la organización general del plantel, y éstas son: honores a la bandera, que se realizan los lunes de cada semana, saludo, revisión de aseo, de tareas, pase de lista, ejercicios de activación colectiva, se ejecutan al inicio de cada clase.

Este método plantea un proceso colectivo. Implica la planeación, realización y evaluación del trabajo de aula en donde los alumnos y la docente conjuntamente eligen que proyectos⁸⁹ realizar. Proceso metodológico que los maestros aprendieron en una semana a través de un curso de actualización⁹⁰, sin revisión teórica exhaustiva ni ver los retos de la contextualización en el medio indígena, se asumió una actitud receptiva y pasiva. La aplicación ha causado muchas

⁸⁹ El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos (Programa de educación preescolar 1992: 18).

⁹⁰ El curso de actualización para el conocimiento y uso del PEP 92' giró en torno a conocer el propósito, el enfoque y las etapas del método de proyectos, dando por hecho que el docente domina la postura pedagógica del constructivismo.

dificultades, no se ha interpretado adecuadamente este proceso de planeación⁹¹ y se obvian los intereses y necesidades de los alumnos; se retomando solamente cuando se les pregunta ¿Qué quieren hacer? y estos responden: pollos, carros, flores, bandera, entonces el docente termina diciendo que se va hacer, ¿cómo?, dónde?, ¿con qué?.

- M "Nan nejnenkej. **Marcharon**⁹². Bueno ahorita *ton nan kineki maj tij chiuakan, Chonita, ton tij neki tij chiuas*". **que más quieren que hagamos, Chonita, que quieres hacer**
- A "Ne nijneki ti ensayaroske". **Yo quiero que ensayemos**
- M "Tij neki ti ensayaros". **Quieres que ensayemos**
- A "Ejem". **Sí**
- M "Tejua Sebatían ton tijneki tik chiuas". **Tu Sebastián que quieres hacer**
- A "Ne no nijneki ni ensayaros". **Yo también quiero ensayar**
- M "Amo nan kineki maj tiakan tik tekiti capolin". **No quieren que vayamos a cortar capolin**

La interacción verbal la inicia la docente en español y luego cambia al náhuatl, "Bueno ahorita *ton nan kineki maj tij chiuakan*". Bueno ahorita **que quieren que hagamos** posteriormente, usa solamente el náhuatl y los alumnos también se mostraron entusiasmados al contestar. Cuando el maestro cambia de una lengua a otra el alumno espera que el maestro se dirija a el en la lengua que conoce, dejando a un lado en este caso el aprendizaje del español. (Hamel 1982; 31-80).

- M "Vamos a cantar un cantito, ¿Cuál quieren?"
- A "El del gato, el del gallito"
- M "El del gato, empezamos, 1,2,3". /empieza el profesor a cantar/
"Estaba el señor don gato, esa quieren, o el del gato que se come a los ratoncitos" /los alumnos no contestan/
- M "Empezamos 1, 2, 3, Estaba el señor don gato, estaba el señor don gato, sentadito en su tejado", /se detiene y pregunta a un niño que no canta/
"¿Amo ti kuelita?', ¿amo ti uelis Eutiquio?". **¿no te gusta?, ¿no puedes Eutiquio?**

⁹¹ Los docentes argumentan "Es muy fácil trabajar por proyectos, es nadamas preguntarles a los alumnos que quieren hacer y con base a ello seleccionar los juegos y actividades de los bloques". Incluso "si no se planea y se tuviera supervisión, pudiera decirse que se está planeando con los alumnos un proyecto pero no se ha llegado a la elección.

⁹² En todos los fragmentos de registro de clase las frases en negritas indican la traducción del náhuatl

La comunicación oral al igual que el caso anterior es iniciada por el profesor en español, es el grupo de primer nivel los alumnos no contestan, pocos son los que entonan el canto. El docente usa el náhuatl para interrogar a los que permanecen en silencio, ¿por qué no cantan?.

Centrándonos en el enfoque del método de proyectos, lo anterior se presenta debido a que el educador no asume el rol de observador, para detectar lo que en realidad le interesa al grupo y no sólo a algunos; de propiciar o brindar a los alumnos situaciones que despierten la necesidad de aprender a partir de sus intereses. Por ejemplo, un recorrido por la comunidad, por la escuela, la revisión de libros del área de trabajo de la biblioteca, una visita domiciliaria entre otros, como actividades libres para el surgimiento y elección de un proyecto.

Durante el desarrollo de las clases siempre inicia el educador con la interrogante ¿qué quieren hacer? dando por hecho que con ello ya se esta partiendo de lo que saben los pequeños acerca del contenido educativo. El contenido escolar se presenta como el deber ser, es decir, debemos bañarnos, peinarnos, lavarnos los dientes y nada más. ¿Este es el producto del curso de actualización docentes para el uso del programa vigente?

Continuando con el análisis de la interacción verbal que establecen los docentes con los alumnos, ahora presentamos algunos fragmentos de registro que manifiestan el tipo de actividades: rutina, centrales y libres. Realizadas durante la mañana de clases; especial referencia haremos en el uso del náhuatl y del español en la interacción que establece el educador con los alumnos, entre alumnos; estos cuando se dirigen a el docente. Recordemos la lengua materna juega un papel central en esta propuesta.

ACTIVIDADES DE RUTINA - SALUDO

- M "Nos vamos a saludar, *ti mo mopapalojti ka se canto*, **Nos vamos a saludar con un canto** ¿cómo nos saludamos? *maseualtajtol o koyotajtol*". **náhuatl o castellano**
- A "*Koyotajtol*". /Gritan los niños/ **Castilla**
- M "A bueno, entonces vamos a empezar a cantar el canto y nos vamos a saludar, haber 1,2,3", /Cantan los niños y la profesora/
"Con las manos y una sonrisa
los buenos días te voy a dar,

- ven conmigo yo soy tu amigo
 todos juntos vamos a estudiar”
 /Los niños se saludan unos a otros los que están al frente y los que hasta a los lados, la maestra saluda a los niños que están cerca de ella/
 M /Canten mijos, canten bien, canten duro, haber otra vez:
 con las manos y una sonrisa
 los buenos días te voy a dar,
 ven conmigo yo soy tu amigo
 y todos juntos vamos a estudiar”
 /Los niños se saludan unos a otros la maestra saluda a los niños que están cerca de ella/
 M “Haber *maseualtajtol*”, Haber **náhuatl**
 “*Ka to mauan uan se uetskilis ¿ken ti tanesik? con nuestras manos y una sonrisa, ¿como amaneciste?*” /entra el profesor Roberto a preguntar en castellano si ahí esta un niño de su grupo, la profesora a señas le dice que no porque sigue cantando/
ixuiki nouan yek ni yolikniuan uan ti nochin ti mo machititi”. **ven conmigo yo soy tu amigo y todos juntos vamos a estudiar**
 M “canten duros mijos: no les gusto ese canto”
 A “Sí”. /Gritan muchos niños al mismo tiempo/

Como habrá de notarse la docente inicia en español y continua en náhuatl, “Nos vamos a saludar, *ti mo mopapalojti ka se canto*”, **Nos vamos a saludar con un canto**, dejando a la libre elección de los alumnos el uso de la lengua materna y la segunda lengua; “¿cómo nos saludamos? *maseualtajtol o koyotajto*”, **náhuatl o castellano** sin argumentar al grupo por qué; o cumplir tiempos de habla para cada una de las lenguas. Ella en lo particular le da más importancia al castellano, (segunda lengua) esto lo manifestó por el número de veces que fue entonado el canto en relación al náhuatl (lengua materna).

Es necesario mencionar las distintas actividades de los alumnos al cantar. La primera vez el saludo fue entonado en español, algunos alumnos lo hicieron gritando, otros se quedaron callados y pocos lo hicieron en tono de voz normal, entonces la docente les dice “Canten mijos, canten bien, canten duro, haber otra vez”.

Ahora la indicación “canten bien, canten duro, haber otra vez” debe hacerse en tono de voz muy alto, gritos de los niños; de lo contrario no está bien.

Cosa contraria a la actitud de la cultura oral náhuatl⁹³. También hace una invitación para que todos los alumnos canten, porque muchos no lo hacen. Todavía no han memorizado la letra, se les dificulta pronunciar las palabras en español, no han aprendido el tono del canto, les da pena cantar, al parecer es el único canto que utilizan para saludarse, por lo tanto ya es repetitivo para los alumnos pero no todos lo conocen.

La expresión **mijos** la usa en lugar de **hijos**, término empleado en las sociedades populares o rurales; el alumno así se la apropia, alejándose del aprendizaje del castellano estándar. La escuela para ellos es el único lugar de aprenderlo.

También es necesario mencionar que las indicaciones por parte de la docente no son precisas, "¿cómo nos saludamos? *maseualtajtol o koyotajtol*" **náhuatl o castellano**, ella quiso decir si entonaban el canto en náhuatl o español. La letra de este canto y de la mayoría que se usan para las diferentes actividades durante el trabajo de aula fue creada en español, para entonarse en náhuatl se recurrió a la traducción. Entonces el contenido siempre es nacional y por tanto la ideología de éste a pesar de la lengua usada.

Asimismo se carece de sistematicidad para la realización de las actividades, algunas no se explicitan por ejemplo "entonces vamos a empezar a cantar el canto y nos vamos a saludar, haber 1,2,3," nunca dijo se van a levantar, saluden al niño o niña que esta enfrente, al lado derecho, al lado izquierdo, a sus vecinos o familiares de ustedes; y con esto ya estaría trabajando algunas nociones básicas del preescolar tales como: ustedes, niño, niña, enfrente, lado derecho, lado izquierdo, vecino, familiar. Diferencias culturales importante de mencionarse en el saludo lingüístico y físico.

ACTIVIDADES DE RUTINA - SALUDO

M "Ke itokay Kiltsino". **buenos días** maestra

⁹³ La actitud que asumen los mayores: bisabuelos, abuelos, padres, curandera, entre otros al transmitir un conocimiento es por medio de la plática, cuento, recomendación ó indicaciones durante la realización de diferentes actividades de la vida cotidiana, como se van presentando. La amonestación se hace cuando no se respetan o realizan lo transmitido.

- M *"kitati ma nochime cosas eh kitjokan kiltsino maestra"*. **Vamos a ver muchas cosas eh digan buenos días maestra**
- A *"Kiltsino maestra"*. **Buenos días maestra. /coro/**
- M *"Kiltsino compañeritos"*. **Buenos días compañeritos**
- A *"Kiltsino compañeritos"*. **Buenos días compañeritos /coro/**

En este otro grupo escolar no se acostumbra el saludo en lengua náhuatl, porque la profesora⁹⁴ no puede comunicarse en la lengua materna de los alumnos. Esta actividad la inicio con: *"Ke itokay Kiltsino maestra"*. **¿cómo se llama buenos días maestra?** esta expresión se usa para preguntar **¿cómo te llamas ó cual es tu nombre?** la expresión para el saludo es, *"kijtokan kiltsino tamachtijke"* **digán, buenos días maestra,** o *ken se mo tajpaloa kualkan,* **-¿cómo se dice al saludarse por la mañana?**

- M *"kitati ma nochime cosas eh kitjokan kiltsino maestra"*. **Vamos a ver muchas cosas eh digan buenos días maestra**

En la secuencia de su clase, inicia con las actividades centrales del proyecto, pero continua con el saludo.

- A *"Kiltsino maestra"*. **Buenos días maestra. /coro/**
- M *"Kiltsino compañeritos"*. **Buenos días compañeritos**
- A *"Kiltsino compañeritos"*. **Buenos días compañeritos /coro/**

En la mayoría de las expresiones utilizadas mezcló la lengua náhuatl con el español. Sin embargo los términos de estos conceptos existen en la lengua náhuatl.

En *"kiltsino maestra"*, debió haber dicho *"kiltsino tamachtijke"*, **buenos días maestra,** en *"kitati ma nochimej cosas eh"*, debió haber expresado *"axkan ti kitaki ma nochimej taichmatilis"* **vamos a ver muchas cosas** y en *"kiltsino compañeritos"* era *"kiltsino yolikniuan"* **buenos días compañeritos.**

- M *"Uan ke se kijto den castilla"* **Y como se dice en castilla** /silencios/ "eh, como se dice uno en español mijos, buenos días maestra, haber digan todos bueeeeenos díaaaaa maestra, todos"
- A *"Buenos días maestra"*. /coro/

⁹⁴ La docente de este registro, es originaria de Mexcalcuatla, localidad que limita con San Sebastián, sección 3ra. Su domicilio actual es la ciudad de Teztlán. Por tanto manifestó hablar poco el náhuatl.

Al igual que el caso anterior se usa el término mijo por hijo, así también las indicaciones son imprecisas "*Uan ke se kijto den castilla*". Y **cómo se dice en castilla**, ¿se dice qué? por eso se registran los silencios, será que los alumnos no saben la expresión de saludo en español, o no entendió lo que la profesora preguntó. Ahora al pasar del náhuatl al español la docente dice, "como se dice uno en español mijos".

Para dar acentuación al aprendizaje del español se dan las expresiones alargadas por la docente y repetida por los alumnos como Bueeeeenos díaaas.

- M "*¿Ken nan tanesisjke?, ¿Cómo amanecieron?, ¿ken nan tanesisjke? ¿Cómo amanecieron?, /silencios/ (xitokan ¿ken?) digan ¿cómo?, (tono fuerte de la maestra en xitokan ken) digan ¿cómo?, eh ¿amo nan kimati?!* **eh ¿no saben?**
- A "Mmmm"
- M "*San ken nan tanesisjke kuali o amo*" **Como amanecieron, amanecieron bien o no**
- A "*Ejem*". **Sí**

Ahora el uso de las expresiones "*¿xitokan ken?*", **digán como** "*¿amo nan kimati?*" **no saben** denotan regaño a los alumnos. El saludo y la despedida en esta cultura es directa, la persona que llega o se retira de una reunión, fiesta familiar o visita domiciliaria, lo hace dando la mano a cada uno de los ahí presentes; sería la acción que debería realizarse dentro del salón; cada niño al llegar o retirarse del grupo al que pertenece debe saludar de mano a sus compañeros. Entonces si la maestra caminando alrededor del grupo escolar ó de pie desde un lugar dentro del salón, verbalmente saluda interrogando a todo el grupo sin ejecutar la acción, no esta respondiendo a las costumbres de socialización de sus alumnos. Por ello creemos que los pequeños no pueden contestar, y más si se manifiesta actitud de enojo o gritos de la docente. El saludo en la cultura nahua es de vital importancia, con él se manifiesta el respeto, el afecto, la aceptación, la atención, entre otros, con las personas que se interactúa.

En esta interacción verbal establecida durante el saludo, podremos ver que se registraron silencios y expresiones como: ejem, sí, o mmmm de los alumnos, hizo que la profesora se molestara y alzara el tono de su voz con señal de enojo, ya no le preocupa el saludo, sino que los niños hablaran. Actitud contradictoria en

la formación de los preescolares, en la cultura náhuatl la gente al saludarse lo hace con gusto, si existe algún problema entre familiares o vecinos definitivamente evitan saludarse. Da cuenta del desconocimiento de estrategias para desarrollar procesos didácticos en donde confluyen dos lenguas (ver capítulo III); creando confusión en los niños en el uso de la lengua náhuatl y el español en el trabajo de aula. Con estas formas genera limitaciones en el desarrollo de la lengua materna y del aprendizaje del español en la construcción y emisión de frases coherentes.

Por lo anterior la lengua náhuatl como medio de comunicación y de instrucción en este grupo es limitado; por ello, los alumnos se inhibieron para contestar siendo su lengua materna. Les dio pena y vergüenza⁹⁵ usarla, optaron por callar, incluso a la docente en el inicio, se le dificultó expresarse coherentemente en náhuatl y la mezcló con el español. Proceso que demuestra el desconocimiento de estrategias lingüísticas en la impartición de la educación bilingüe en el desarrollo y aprendizaje de la lengua materna y segunda lengua de los preescolares.

ACTIVIDADES DE RUTINA - ASEO

/Inicia la revisión de manos de los alumnos/

M *"Ti peua, bueno na ni machilite ma mo mauan xe kuali na mo mapapakati, haber ti mo papaj hijo". Empezamos, bueno les voy a revisar sus manos, a ver si es que se las lavaron bien, haber te lavaste las manos hijo*

/En ese momento llega un niño y la profesora le dice/

M *"Haber motali nikan". siéntate aquí*

/Continúa con la revisión de manos/

M *"Haber mo mauan ti kilia este maestra o ti kilis mo ma maj ti ixkitekti mo , haber tejua mo may, maj mi ixtekikan, uan maj mo mapapakajti después, haber tejua Juanito". Haber tus manos le dices este maestra o le dice a tu mama, que te corte las uñas, haber tú tus manos, que te corte las uñas y después te lavas las manos, haber tu Juanito.*

El desarrollo de esta actividad se da a través de la fiscalización de un hábito. En las expresiones orales de la docente el uso del náhuatl y el español se da alternadamente.

⁹⁵ Mi presencia en el grupo tal vez generó dichas actitudes en la docente y en los alumnos

En la frase "Yo ya me cortaron las uñas", da cuenta del intento que hace el alumno al expresarse en español, para tal efecto toma como base su lengua materna. El uso del pronombre "*nejua*" yo, se usa como sinónimo de -a mí- es decir que la organización para la elaboración y emisión de ideas son diferentes en el náhuatl y el español, elemento que obvia el docente cuando el niño habla en español.

M "Ya te cortaron las uñas hijo"

A "Aja, pero ya me salieron"

M "Ya haber tu hijo, haber tú termina de revisar el aseo de manos". /le pide a una niña que esta peinada y su ropa, rostro y manos están limpias/

M "*Ma maixtekiske, nan kilia namo ma maj me maixkiteki*". **Que les corten las uñas, le dicen a su mamá que les corte las uñas**

ACTIVIDADES DE RUTINA - ASEO

M "*Kaikan, Oigan, escuchen*, vamos a salir y los que no tengan las manos limpias nos las vamos a lavar".

El docente usa el náhuatl para fijar la atención de los alumnos, además habla en tercera y primera persona del plural generando dificultad en la apropiación del español para los preescolares.

A "Yo limpias"

A "Yo también limpio"

En estas dos expresiones en español, los alumnos trataron de emplear el término que usó el docente "las manos limpias," pero omiten el sustantivo, el género y el número, porque en náhuatl "chipauak" -limpio- se usa sin distinción de género y número, se modifica el sustantivo cuando se habla en plural. Uso que descuidan los maestros, no tienen una formación lingüística sólida que permite ir reflexionando sobre las diferencias en una y otra lengua.

Los alumnos de este grupo escolar utilizan el español con escasez de vocabulario y adecuadas construcciones morfosintácticas del español. El alumno que respondió "yo limpias", quiso decir: mis manos están limpias, el otro que dijo "yo también limpio" quiso manifestar: yo también tengo las manos limpias.

- M *"Ma mojpajpakati mo mauan. Se van a lavar sus manos, vamos a lavarnos las manos los que no se las lavaron, vamos, pues, todos"*
/La mayoría de niños, muestran apatía por hacer lo que dijo el profesor, o no entendieron, algunos se salieron del salón, otros se quedaron sentados, el maestro muestra ansiedad y empieza a llamarlos por sus nombres/
- M *"Tioue, wiki, Pancho". vamos, vente Pancho, /otra señora deja su hija en el salón y le pide al profesor le tenga cuidado porque todavía esta chiquita, el profesor se dirige a la niña y dice/*
- M *"Uiki hija, ken mo tokaitia", / no hay contestación, se dirige a/ ven hijo como te llamas.*
- M *"Rafa ixuiki, luego amo na kixmatia ton tik chiuva" Rafa vente, luego no saben que estamos haciendo, /es una forma de regaño, carrera/*
- M *"Apúrense hijos". /después de esta insistencia todos los alumnos se van con el profesor, que los dirige al lavabo del sanitario de la escuela. Los niños se colocan alrededor de la llave del agua empiezan a lavarse las manos y como van terminando dicen/*
- A *"Yo ya"*
- A *"Yo ya". /el profesor les da un trapo para que se sequen las manos, y dice/*
- M *"Están viendo"*
- A */Algunos niños se quejan de las molestias de Toño, el maestro dice/*
- M *"Toño no debes ser grosero con los chiquitos"*
/El maestro también se lava las manos y pregunta/
- M *"¿Quién tiene el trapo?". /un alumno se acerca para lavarse las manos, el maestro le dice/*
- M *"Ahí esta el jabón, mira cuanta mugre te sale, entonces no te lavaste en la mañana, aquí esta el trapo"*
/Mientras el profesor se lavaba las manos dos niños dicen/
- A *"A culero"*
- A *"Tu también"*
- A *"Ya no te voy a prestar estas mis canicas"*
- M *"Vamonos". /Todos emprenden el camino de regreso al salón de clases/*
- M */En el salón de clases/ "¿Todos se lavaron la manos?, vamos a ver nuestras manos ¿como se ven? ¿Igual?"*
- A *"Chipauak". Limpio*
- M *"Ken yetok mo may" Cómo están tus manos*
- A *"Chipauak". Limpio*
- M *"Las niñas"*
- A *"Que están limpia"*
- M *"A ver, esto no nadamas se hace en la escuela, también en nuestra casa". /Una mamá llega a informar que su hija no asistirá a clases porque tiene gripa/*

Por lo que se refiere al uso de las dos lenguas en el proceso didáctico, aquí se le da más importancia al español, y el náhuatl es la lengua de transición para lograr la atención de los pequeños mientras inician a producir el español.

ACTIVIDADES DE RUTINA PASE DE LISTA O REGISTRO DE ASISTENCIA

- M "Bueno ti peualtiti to tekittiti nechilikan amo nan kimati takan amo ualajke in ojsekin pipilme". 'silencios' "eh" **Bueno vamos a empezar nuestro trabajo, no saben si tal vez falta alguno de sus compañeros**
- A "Mmmmm"
- M "¿Akon tikinchaske ahorita?, entonces ¿tikin cha o ti kin peua? por eso ¿tikin cha o tikin peua?". **¿A quienes esperamos ahorita?, entonces ¿los esperamos o empezamos', por eso ¿los esperamos o empezamos?**
- A "Ti kin peua". **Empezamos**
- M "Por eso ti kin cha o tin kin peua pa to clase de axkan, eh". **Por eso los esperamos o empezamos la clase de hoy**
- A "Ya ti peua". **Ya empezamos**
- M "Entonces amo na kimati keye amo ualajke in oksekin pipilmi nikan momachtiki, eh". **Entonces no saben porque no vinieron los otros niños que aquí estudian, eh**
- A "Mmmm"
- M "Amo nan kimati para que este nan kixmatoske sekin pipil ken kan amo uitse escuela". 'Llega otro niño'. **No saben para que este, están sabiendo porque algunos niños no vienen a la escuela**
- M "Nikan motali Rafael, como akonime haber nech xiteneuilikan para nikitás tech yetok tech no lista, eh". /silencios/ "xtajtokan tajtokan mijo, valeria, xtatokan, haber como akonime amo uitse man ni ki ixkematoske": **Aquí se sienta Rafael, como quienes haber díganme, para ver sí esta en mi lista, eh. Silencios, hablen díganme, mijo, Valeria, hablen haber como quienes no vinieron y que ustedes conocen**
- A "Mmmm"
- M "Amo aka nan kixmati". **No conocen a alguien**
- A "Mmmmm"
- M "Eh, eh tejua mijo tikixmati takan aka amo uitse escuela, eh, ke viviroa cerca de mochan in Toño, eh amo tikimaxti". **Eh, eh tu mijo conoces alguno de tus compañeros que no vino a la escuela, alguien vive cerca de la casa de Toño, eh no lo conoces**
- A "Mmmm"
- M "Eh in Toño yetok cerca, eesstee entonces amo nan kimati taka amo uitse". **Eh el Toño esta cerca, eesstee entonces no saben porque no vienen**
- A "Mmmmm"
- M "Amo nan nikixmati". **No lo conocen**
- A "Mmmm"
- M "Amo nan nikixmati". **No lo conocen**
- A "Ne uitsa ojke". **Ahí viene otro /Una niña señala por la ventana, la maestra y los alumnos voltean/**
- M "Mmm maj ki ijsiui, **Que se apure haber no saben porque no vienen todos los niños a la escuela, tu Raulito nadie vive cerca de tu casa algún niño que conozcas que este aquí y que no vino hoy**"
- A "Mm"
- M "Tejua Vale amo aka ti kixmati". **Tú Vale no conoces alguno**

A "Yo no vine porque tenía frío"

El niño que dijo: "yo no vine porque tenía frío" su lengua materna es el español, en esta edad manifiesta dificultad para el uso de los verbos irregulares; dicen tenía en lugar de tuve o tenía; lo mismo sucede con los hablantes de lenguas indígenas de esta edad. De hecho en estas prácticas docentes a los niños monolingües español no se les está generando ambientes lingüísticos propicios para que aprendan el náhuatl ¿qué problemas lingüísticos se les genera al introducirle una segunda lengua sin haber logrado el dominio de la materna?. ¿Cuál es el procedimiento que permite el desarrollo de la lengua materna y además le ayude a aprender una segunda lengua dentro de los procesos escolares?. ¿Habrá conciencia por parte de los maestros de todos estos aspectos lingüísticos?. Es necesario mostrar todos estos usos e iniciar la concientización y preparación lingüística pertinente. El trabajo en lengua materna es urgente para reforzar su primera educación, tal y como lo han recomendado experiencias internacionales.

M "No pero otro compañerito porque no vino, mm *te Hugo mo* hermanos *nochi ualajke, mo ojnuan*. **! -Tu Hugo tus hermanos todos vinieron, tus hermanos**

A "Mm"

M "*Nochin yetokej*". **Están todos**

/Llega otro niño, la maestra va hacia la puerta y le dice al niño/

M /Haber *ke se kijtoa* Mago *kuaj se kalaki*". **qué se dice Mago cuando se entra**

M "*Kiltsino* maestra, *kiltsino tamaxtikje*, haber *xkijto*, Mago *xtajto* mijo". /Le da una silla/ **Buenos días maestra, buenos días maestra**, haber **dilo**, Mago **habla** mijo

M "*Pon motali*". **Ahí siéntate** / al mismo tiempo le pregunta/

M "*In* Reina, Mago, Margarito *in* Reina, *eh*" **La Reina Mago, Margarito la Reina, eh**

M "Entonces *amo nan kimati keye amo uitse in pipilme*". **no saben porque no vinieron los niños**

A "Mm"

M "Eh"

A "Mm"

M "*Amo nan kimati*". **No saben**

A "Mm"

M "Haber *te* Raúl, *amo ti ki ixmati ojsekin pipilme ken ualaskia* escuela *uan amo uitse*, Ricardo *akon viviroa* cerca de *mochan*". **tu Raúl no conoces**

otros niños que tenían que venir a la escuela y no vienen, Ricardo alguno vive cerca de tu casa.

- A "Amo aka". No ninguno
M "Amo aka viviroa cerca de mochan". No vive ninguno cerca de tu casa
A "Mm"
M "Mo hermana mojniu, uitsaya". Tú hermana hermana, ya viene
A "Amo kineki". No quiere
M "Amo kineki ualas, tejua este Reycito akon viviroa cerca de mochan, eh". No quiere venir, tu este Reycito quien vive cerca de tu casa, eh

En este grupo se hace uso del náhuatl aunque con mucha interferencia del español. Durante la interacción verbal se uso el español entre la docente y los alumnos hablantes de español. Como podremos darnos cuenta la contestación de los alumnos se queda en: mmm, *amo aka*, **no ninguno**, *amo kineki*, **no quiere**. Este tipo de monosílabos no quiere decir que no tienen dominio de una lengua sino que no les interesa el tema. La docente además con sus preguntas propicia palabras cortas.

ACTIVIDADES DE RUTINA

REVISIÓN DE TAREAS

- A "Ya califique tareas"
M "Ahorita"
'Este mismo niño le causa impacto mi presencia, cuchichea con el de junto, se sonríen y luego dicen'
A "Pues está haciendo muchas letras"
M "**Ni kítas mo** tareas, **veo sus**, tareas, mientras llegan su compañeros, vamos a revisar lo que hicieron en sus casas"
A "Yo no hice nada".
M "Por qué"
A "Porque no quise"

La tarea entendida como una actividad extraclase no es necesaria en preescolar, porque en este nivel educativo se desarrollan habilidades y no se reforan contenidos escolares; esta práctica se realiza en este centro de trabajo por solicitud de los padres de familia⁹⁶. Desconocen el proceso de maduración neuromotora para el aprendizaje de la escritura. De hecho los pequeños hacen por tarea diferentes líneas, números, figuras geométricas y las grafías del alfabeto,

⁹⁶ Los padres de familia argumentan que sus hijos desde chiquitos deben aprender a hacer letras, a usar el lápiz y no hagan rayones porque gastan el cuaderno, no jueguen ó cantes porque pierden el tiempo.

descuidando la dirección correcta que se debe seguir en su elaboración, en ocasiones son los hermanos mayores quienes la realizan.

Lingüísticamente podremos notar que los alumnos inician la conversación en español y el docente la continua, pero para ser atendido por todo el grupo emite una expresión en náhuatl pero mezclándola con español "ni kítas mo tareas, veo sus tareas".

ACTIVIDADES DE RUTINA - REVISIÓN DE TAREAS

- M "Haber mijos saquen sus cuadernos"
/La profesora hojea el cuaderno del niño que esta sentado junto a la puerta, va a su mesa, toma un marcador y regresa con el niño, califica la tarea es decir le pone una "B" a una hoja del cuaderno llena de garabatos, voltea la hoja y escribe unas letras sin decir nada coloca el cuaderno enfrente del niño y le dice/
- M "Hazlo mijo"
/El niño se queda mirando el cuaderno, la maestra pasa por detrás de él y le pregunta al niño que ocupa la tercer silla del que atendió/
- M "Tu cuaderno mijo"
/En tanto que voltea a ver al primero y le dice/
- M "No quieres o te da flojera hacerlo". /el niño no contesta, y continua con la niña que esta junto a éste, trae una bolsa de polietileno transparente, la profesora saca el cuaderno de la niña. El tercer niño contesta/
- A "No me compra mi mamá"
- M "A no te compra tu mamá"
/Mientras escribe círculos combinados formando la figura de un oso, en el cuaderno de la niña, se lo da sin decir nada y se va al lugar donde guarda los materiales didácticos, luego se va a su mesa, tres niños permanecen en la puerta viendo hacia adentro, la profesora regresa con una hoja blanca y le dice a los alumnos que ya les puso trabajo/
- M "Ya hagan eso, en lo que llegan sus otros compañeritos"

La interacción verbal se establece en español.

ACTIVIDADES CENTRALES DEL PROYECTO

- M "Amo nan kineki maj tiakan tik tekiti capolin". **No quieren que vayamos a cortar capolin**
- A "Ejem". Sí. /gritos/
- M "¿Akon kipia ichan?" **¿Quién tiene en su casa?**
- A "Nejua". Yo /todos los niños gritan/
- M "Eh tejua tikpia, akon sachi más kipia ichan". **Eh tu tienes, quien más más tiene en su casa**

- A *"Tejuan" Nosotros /Gritos/*
- M *"Uejka o amo uejka nepa mochan". Lejos o no esta lejos para tu casa*
- A *"Ejem. Si. lejos, de aquí allá, lejos, de aquí allá"*
- M *"Mm tejua Güichito, uejka mochan, uejka o amo, eh". Mm tu Güichito, lejos tu casa, lejo o no, eh*
- A *"Amo, amo". No, no*
- M *"Este haber ahorita tik tati kan tioue tik tekiti este seki capolin, haber tejua Vero nan kipia capolin tech mochan". Este haber ahorita vamos a ver a donde vamos a cortar este algunos capolin, haber tejua Vero tienen capolin en tu casa*
- A *"Ejem". Sí*
- M *"Nan kipia miak". Tienen mucho*
- A *"Ejem". Sí*
- M *"Tik neki ompa maj tiakan". Quieres que ahí vayamos*
- A *"Ejem". Sí*
- M *"Haber nan kineki maj tiakan tij tekitiki capolin ichan de Caro". Haber quieren que vayamos a cortar capolin en la casa de Caro*
- A *"Ejem". /Gritos/ Sí*
- M *"Axkan tik tamijke, ken tikteki capolin, ahorita tijtati maj kipia miak". Ahora terminamos, como se corta capolin, ahorita vamos a ver si tienen mucho*
- A *"Tejuan tij tamijke in capolin". Nosotros ya acabamos el capolin*
- M *"Ken kichijke in capolin tsitsin o ueyi mata." Como hicieron el capolin chiquita o grande mata*
- A *"Ueyi mata". Grande mata*
- A *"Ome mata". Dos mata*
- M *"Ueyi mata, a bueno, este ke capolin ueyi o tsitsin haber nej chilikan she ueyi". Grande mata, a bueno, este el capolin grande o chiquito haber diganme es grande*
- A *"Ueyi, uejueyi, uejueyi!!!!!!!!!!!!!!". /gritos/ Grande, grandota, grandototaaaaaaaaaaaa*
- M *"In ton ueyi, in ton ueyi in capolin o in mata". Qué es grande, que es grande el capolin o la mata*
- A *"In mata, ta grande la mata" La mata, ta grande la mata*
- M *"Eh"*
- A *"Ta grande la mata"*
- M *"Y los capolines son chiquitos o son grandes"*
- A *"También son chiquitos". /Gritos/*
- M *"Son dulces o no, son dulces o no, mijo, eh "*
- A *"Son dulces". /La mayoría de los niños platican de los capulines y parecen que saborean mmmmm/*
- M *"Eh, son dulces, Ton sachi más nan kipia den capolin na mochan". Quien más más tiene capolin en su casa*
- A *"Yo ejem". sí ((el niño usa el español y el náhuatl))*
- A *"Aguacate, erizos"*
- M *"Aguacate, ton sachi más". Aguacate, que más más*
- A *"Erizos"*

- M "Erizos, *ton sachi*". Erizos, **que más**
- A "Aguacate, erizo, ciruela". /Gritos/
- M "Ciruela"
- M "Entonces, *pon ahorita nias na mochan*". **ahí ahorita voy a su casa**
- M "Entonces ahorita *ton nan kineki*, *tiktekiti, xokot, capolin o ton*, eh".
quieren que vayamos a cortar frutas, capolin o que, eh
- A "Xokot". Fruta
- M "Xokot ton nan kineki maj tiktekiti *mochan*, eh, Akon kiteki in capolin na mochan, kiteki este ma mo ma, *mo mo opa*, o akon kiteki, eh". **Fruta que quieren que vayamos a cortar en su casa, eh quien corta el capolin en su casa, lo corta este su mama o su papa, o quien lo corta, eh**
- A "Nejua ki tsetseloa no papi". **Yo lo sacude mi papi**
- M "Bueno haber ahorita *ixmoketsakan maj tik chiuati* como que *tejuan ti capol mata, uan timo* como que *aka tik tsetseloti, uan haber ken kichiua in mata*, haber *ixmoketsakan nikan mijos*". **Bueno haber ahorita párense y vamos hacer como que nosotros somos la mata de capolin, y nos como que alguien nos sacude, y haber como hace la mata, haber párense aquí mijos.** /ruido de arrastre de sillas, los niños se levantan y van hacia donde la maestra les pidió que se pusieran de pie/ "*nikan, moketsakan mijos, ixmoketsakan como que tejuan ti capol matas, akon kinekis in capol matas*, eh". **Aquí párense mijos, párense como que nosotros somos las matas de capolin, quien quiere las matas de capulin, eh**
- A "Nejua". Yo
- M "Akon kineki". **Quien quiere**
- A "Nejua". Yo. /Gritos/
- A "Yo, yo". /gritos/

Es interesante marcar el entusiasmo de los niños por la fruta de capulín. Este tema despierta interés, seguridad, perspectiva de los alumnos, además hay vinculación con su mundo local, ¿cuántos otros temas son interesantes para los pequeños?, ¿ya lo saben los maestros?.

- M "Haber *mijos nej chilikan, haber, ken ki tsetseloa y capol matas, haber ken ki tsetseloa in capol matas, tejuan ti capol matas ken ki tsetseloa, eh, haber nochi tik chiuati como ki tik tsetseloktokej in capol mata, órale rapidito, uan ton uetsi tik tsetseloa y capol mata eh, ton ueueti capolin*". **Haber, mijos díganme, haber como se sacuden las matas de capolin, haber como se sacuden las matas de capulin, nosotros somos las matas de capolin como se sacude, eh, haber todos vamos hacer como que sacudimos la mata de capolin, órale rapidito, y que cae si se sacude la mata de capolin, eh que cae capolin**
- A "Ejem". Sí
- M "O amo uetsi". **O no cae**
- A "Mjm"

- M "Haber *ti kooloti seki kooliti capolin ton orale nochi xkolokan xkolokan, xkolocan, haber ken kololoa, kan kitalia, mm uetsi o Mm, pero akon capol mata, eh, amo aka mm*" Haber vamos a recoger algunos recoger capolin que órale todos recojan, recojan, recojan, haber como se recoge, adonde lo ponemos, mm cae o mm pero quien es mata de capolin, eh, nadie mm
- A /Todos se señalan/
- M "Mejor nan kineki maj tiakan tik tekiti in capol mata, o nikan tejuan tik mauiltia tik yeskia ti capol matas". Mejor quieren que vayamos a corta en la mata de capolin, o aquí nosotros jugamos que somos matas de capolin
- A "Amo, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti". /gritos/ No, vamos a cortar, vamos a cortar, vamos a cortar, vamos a cortar, vamos a cortar
- M "Ichan de kon". En casa de quien
- A "Tioue tik tekiti, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti" /gritos / vamos a cortar vamos a cortar, vamos a cortar
- M "Ichan de kon". En casa de quien
- A "Tioue tik tekiti". /gritos/ Vamos a cortar
- M "Ichan de kon". En casa de quien
- A "De Caro"
- M "Caro tech daros permiso maj tikteki capolin mo chan". Caro nos daran permiso para que cortemos capolin en tu casa
Caro /Mueve la cabeza para decir sí/
- M "Bueno, kan viviroa in Caro, nan xmatoke kan". Bueno, donde vive Caro, saben donde
- A "Ejem, ejem, ejem, ejem nejua nik matia, yo sí". /Gritos de los niños/ Sí, sí, sí, sí, yo sí sé, yo sí
- M /Bueno entonces tioue pero ton tik chiuati ichan den Caro" Bueno entonces vamos pero que vamos hacer en casa de Caro
- A "Tik tekiti capolin". Vamos a cortar capolin
- M "Tik tekiti capolin ton sachi más". Vamos a cortar capolin y que más más
- A "Tioue tik kuiktiuetsiti uan oksepa ti uitse". Vamos rápido y luego venimos
- M "Ton nan necesitaroa para se kitekis capolin". Que van a necesitar para que se corte capolin

Necesitaroa es un préstamo del español, asimilado al náhuatl, debiera usarse la expresión *tensa*.

A "Garruchas". /Gritos de los niños/

((Garruchas él termino correcto es garrochas))

M "Eh"

A "Garruchas". /Gritos de los niños/ ((Garruchas – garrochas))

- M "Eh, garruchas *ton sachi más moneki para se kitekis capolin, tejuan tik kuikaske*" Eh garruchas **que más, más para que se corte capolin, nosotros las llevaremos**
- A "*Tejuan tik tekia ka se garruchas*". /Los niños entablan dialogo entre ellos y prestan poca atención a la profesora algunos van contestando a las interrogantes de esta/ **nosotros los cortamos con una garruchas**

Se indica la cantidad 1 (se) y está precedido de un término en plural "se garruchas," es lo que origina la dificultad para el aprendizaje del español cuando el docente no lo toma para explicar y enseñar la concordancia entre el artículo y el sustantivo distinguiendo género y número.

- M "*Ton moneki mijos para capolin se kitekis, eh*". **Que se quiere mijos para que uno corte capolin, eh**
- M "*Amo tik mati, amo keman nan kiteki capolin mochan*". /La profesora le pregunta directamente a un niño/. No sabes, **nunca han cortado capolin en tu casa**
- M "*Ton moneki para se kitekis capolin mijitos, ton tik kuikati*". /Levanta el tono de voz para que los niños le presten atención, pues se encuentran platicando entre ellos sobre los capulines/ **Que se necesita para que uno corte capolin mijitos, que vamos a llevar**
- A "Garruchas". /Una niña grita/
- M "Garruchas, *Ton sachi más, tik tajtaniti permiso, o sio porque ti atsiti uan tik tekiti capolin o ken, eh*". Garruchas, **que más más, vamos a pedir permiso, o solamente porque vamos a llegar y cortaremos capolin o como, eh.**

La profesora usa los términos *sachi - náhuatl* y *más* español, en la misma frases, que significan lo mismo.

- A /La mayoría sigue platicando, pero a pesar de eso algunos niños están atentos a lo que pregunta la profesora y van contestando/ "*Tik tajtaniti permiso*" **Vamos a pedir permiso**

Los alumnos al construir sus mensajes y emitirlos van incorporando algunas frases del español que ya conocen como "*tik tajtaniti permiso, vamos a pedir permiso*", manifestación de la técnica que utiliza la docente "*akon ki tajtaniti permiso, quién va a pedir permiso*".

- M "*Akon ki tajtaniti permiso*". **Quien va a pedir permiso**
- A "*In caro in mama*". **Caro a su mama**
- M "*Uan takan amo etok ton tik chiuati, eh*". **Y si no esta que vamos hacer, eh**

- A "No se entiende varios niños contestan al mismo tiempo/
M "Uan takan amo etok ton tik chiuati, eh". **Y si no esta que vamos hacer, eh**
CARO "Amo etok yajki tapakato". **No esta se fue a lavar**
M "Amo etok". **No esta**
CARO "Ejem amo etok" **Si no esta**
M "Bueno haber ton tik chiuati tejuan Sebastián //la profesora Interroga directamente a un niño/ ichan takan amo etok in caro in mama, ¿san tik tekiti capolin? ejem, bueno ton sachi más, entonces tikpia ton tik necesitaroa, tikpia garrucha". **Bueno haber que vamos hacer nosotros, Sebastián en casa de Caro a lo mejor no esta su mama, ¿cortaremos el capolin? si, bueno que más más, entonces tenemos que necesitamos, tenemos garruchas**
N "Amo, No no, no, no". /Gritan la mayoría de los niños/
M "Akon kipia garrucha ichan". **Quien tiene garrucha en su casa**
A "Nejua, nejua, yejua, nejua". /Gritan la mayoría de los niños/ **Yo, yo, él, yo**
M "Bueno entonces tiati tikuiti garruchas in ichan den Caro, porque también kipia /se dirige a la niña/ ta tech taneutituu o amo, tech taneutia hija". **Bueno entonces vamos a traer garrochas en casa de Caro, porque también tiene, no las vas a prestar o no, nos las prestas hija**

((garruchas en náhuatl se puede decir kouit ueyak))

CARO "Eh"

- M "Amo tech taneutia eh, amo tech taneutis, amo pero takan tejua tioue una tikilia mo oman maj tech taneuti para tik tekiti capolin". **No no las prestas eh, no no las prestara, no pero si alguno de nosotros vamos y le decimos a tu mama que nos preste para que cortemos capolin**

CARO "Ejem". **Sí**

- M "Bueno entonces tiati tik kitati in capolin mata //Todos los niños se levantan, brincan, gritan y arrastran las sillas/, **ton sachi más mijos, ton sachi más nan necesitaroa, akon kitemoti tech in mata in capolin**". **Bueno entonces vamos a ver las matas de capolin, que más más mijos, que más más van a necesitar, quien va a buscar en la mata de capulin**
A "Nejua, yejua, nejua, nejua, ... /Gritos de los niños, la profesora sigue preguntando pero no se entiende por el ruido que prevalece en el salón/ - **Yo, yo, yo, yo**
A "Tik pajpakati sekin" **Algunos los vamos a lavar**
M "Entonces motalikan porque in mama den caro amo etok, motalikan, motalikan, motalikan. /Los niños se sientan haciendo gesto y murmullos de inconformidad aaaaaaah porque no fueron a cortar capulines, pues eso era lo que estaba tratando la profesora junto con ellos en la clase y estaban muy interesados en ello/ este orita tik chiuati se se este mata den capolin tech to cuaderno". **Entonces siéntense porque la mama de Caro no esta, siéntense, siéntense, siéntense, este orita vamos hacer una una este mata de capolin en nuestro cuaderno**

A "Maestra nejuá nixmati ken se kichiua capol mata /Gritan algunos niños, ruido de sillas, pues los niños las arrastran al sentarse/ **Maestra yo se como hace uno la mata de capol**

M "Bueno pero más o menos *na kixmati ken in capol mata mijos, ¿amo nan kimati aken? o ¿na kineki ipa achto naj ti kitati para tikita tik dibujaroske*". **Bueno pero más o menos saben como es la mata de capol mijos, ¿no sabe alguien? O ¿quieren que siempre vayamos a ver para que veamos y la dibujemos?**

Como podemos apreciar en este registro de clases, se identifican más con las expresiones en lengua náhuatl, con la interferencia del español procedimiento que es apropiado por los alumnos al establecer la interacción verbal con la docente. Pero demuestran un gran interés por el tema. Si el maestro supiera explotar su inquietud, los alumnos dibujarían, trabajarían con plastilina podrían expresarse verbalmente a partir de la narración de lo que ellos hacen con sus padres, épocas del año, en que se da esta fruta, etc. si existe alguna historia de esta fruta, si se comercializa, qué animales, (plaga) ataca este árbol, etc. miles de preguntas. La maestra corta la actividad sin explotarla.

Además quien más hace uso de la palabra es la docente y los pequeños sólo emiten expresiones muy breves, no permitiendo al alumno vertir toda la experiencia acumulada en su comunidad.

Aquí es menester hacer notar que hay expresiones del náhuatl como capolin, garruchas, ta, mijos, entre otras que se dan por bien empleadas en el español. Son parte del sociolecto de la maestra⁹⁷

ACTIVIDADES CENTRALES DEL PROYECTO

/La maestra coge unas hojas blancas tamaño carta que contienen dibujos: una cubeta, escoba, bolsas de jabón; de la mesa que utiliza como escritorio y va a cada mesa donde están los niños y les pide tomen una. Al terminar de repartirlas regresa a su mesa y pregunta a un niño/

M "Haber tu cual tienes"

A "Yo tengo una cobeta"

M "Aja"

⁹⁷ Esta docente su lengua materna es el náhuatl, se encuentra cursado el segundo semestre de la LE 94 en la UPN, manifiesta que se le está haciendo muy difícil cursarla, porque no le entiende al contenido de los textos. Argumenta reticencia para estudiar la LEPEPMI 90. De hecho labora con grado escolar de Bachillerato.

- A "Yo tengo una cobeta"
A "Yo tambien"
M "Ya todos"
A "Una cobeta". / varios niños dicen la frase en voz alta/

((El término cobeta no es corregido por la docente: cubeta)

- M "Para que las utilizamos"
A "Para lavar los pies" /varios niños dicen lo mismo en voz alta/

((Considero se crea una confusión ¿la cubeta sirve para lavarse los pies?, no se aclarada: que la cubeta es un recipiente para: acarrear agua del río, juntarla de la gotera cuando llueve o almacenar de la llave, y el agua sirve para lavarse los pies))

- M "A donde agarramos agua, ((para qué, que relación tiene el agua con la cubeta)) en los baños o en donde".

((Por qué se mencionan los baños, si hay una llave del agua, cerca del portón de entrada al jardín y de ahí la toman; comentarios confusos))

- A "Aqui". /el niño señala fuera del salón, llueve y está goteando de la azotea de la escuela/
M "¿Donde aquí?, ¿donde está la caja de agua?". ((cual caja, caja de qué, confuso)) /murmullo de niños/

- M "Bueno fíjense bien es una caja donde agarraron el agua"

((¿Cuándo agarraron el agua?, en qué caja; lo que tiene es un dibujo de una cubeta en una hoja blanca))

- A "Una caja". / varios niños hablan al mismo tiempo/
M "Ahorita vamos a cantar". / mucho ruido de voces/
M "Quiere pintar sus dibujos, quieren contornear o quieren rasgar papel y pegar"
A "Yo no". /varios niños hablan al mismo tiempo/
A "Yo quiero pintar". / varios niños hablan al mismo tiempo/
A "Yo quiero pintar"
A "Yo quiero pintar"
A "Yo quiero pintar"

((Los niños deciden la técnica de expresión: gráfica, plástica, verbal ó corporal, ¿Esto no le corresponde a la educadora? ella conoce las deficiencia en el desarrollo de cada uno de los alumnos, sabe cuál técnica o técnicas favorecerán la maduración necesario de su grupo))

/La maestra toma crayolas de un bote y nuevamente va mesa por mesa repartiéndoselas a los alumnos/

M "Pinten adentro, ¿a dónde van a pintar?"

A "Acá"

/Muchos niños hablan al mismo tiempo, manifestando un estado de ánimo contento porque al parecer les gusta colorear dibujos/

M "¿Donde vas a pintar aquí o acá?"

A Yo aquí

/Un niño acusa a otro/

A "Maestra lo rompió este"

M "Lo rompió"

((No emite ningún juicio, acepta la acción como buena, ¿Qué valor está enseñando))

/Los niños que ya tienen crayola colorean el dibujo de la hoja que les dio la maestra, mientras **platican entre ellos en lengua náhuatl** y como varios hablan al mismo tiempo no se pudo captar lo que decían, gritan, empujan sus sillas, se levantan y van a ver a otros compañeros, mientras esto sucede la maestra sigue repartiendo las crayolas y va interrogando/

M "Tu quieres contornear o pintar"

((La indicación fue pintar, porque da otra opción: contornear))

A: "¿Alrededor?"

/Los niños van terminando de iluminar, la maestra toma un marcador de color negro y empieza a colocarles el nombre de los alumnos a los trabajos que va recibiendo, diciendo en voz alta los nombres correspondientes/

M "Ricardo"

M "Alfredo"

M "Mariela"

M "Antonio"

M "Maurilio"

M "Isabel"

M "Tonia"

/Un niño pregunta a la maestra/

A "Tik uikaske o tik pepechoske". **Los llevaremos y los pegaremos** /la maestra contesta/

M "¿Ton nan nejki?, ¿nan uikaske o nan pepechoske?". **¿Cómo quieren ustedes?, ¿Se los llevaran o los pegaran?**

((La maestra deja a criterio de los alumnos si se llevarán o pegarán dentro del salón su trabajo . Parece que no existe una organización de los trabajos de los alumnos en carpetas, para ir detectando los avances, retrocesos o estancamientos que estos presentan y con base a ello ir instrumentando sus técnicas para las actividades manuales))

/algunos niños dicen que los pegarán y otros que se los llevarán, se refieren al dibujo/

A "Nejua nij pepechoske". Yo lo voy a pegar

A "Nejua nik uikas". Yo lo voy a llevar

/La maestra coloca resistol sobre una tapa y se las lleva a una mesa donde se encuentra los niños/

A "¿Kampa tik pepechoske.?" ¿Dónde los pegaremos?

M "Donde quieren"

((Durante esta clase imperó la decisión y determinación de los alumnos, generada por la educadora con las interrogantes ¿Qué quieren, ¿Cómo quieren, ¿Dónde quieren los alumnos?, que retomo sin argumentar o explicar otras opciones; ¿ésta actitud asumida por la profesora ha hecho que el grupo sea activo?, ¿Qué se está enseñando y aprendiendo en preescolar? ¿Que efectos tendrá en los posterior en las actitudes del niño?))

/La maestra se dirige a los alumnos que todavía están coloreando/

M "¿Kampa nan tamiske nan pepechoti? " ¿Cuándo terminen los pegan?

M "Toño mo dibujo, ¿tik uikaki?". Toño tu dibujo, ¿te lo vas a llevar?

A "Ahorita"

M "¿Tik uikati?, ¿para que tik ukkati?, ¿akon tinechtilis?". Te lo vas a llevar?, ¿para que te lo vas a llevar?, ¿A quien se lo vas a enseñar?

A "No opan". A mi papá

M "Eh"

A "¿Amo tik nechtilitis mo oma?". ¿No se lo vas a enseñar a tu mamá?

A "Amo". No

M "Martín"

A "¿Tik uikati o tik pepechos?". -¿Lo vamos a llevar o lo vamos a pegar?

M "Alfredo ¿tik uikati?". ¿Te lo vas a llevar?

A "Maestra ne ya nij pepechoj". Maestra yo ya lo pegue

/La maestra se va a su mesa y toma otras hojas blancas t/c y se queda observando a los niños, las deja sobre la mesa y va a recoger el resistol que ocuparon/

M "Quieren seguir dibujando o vamos a cantar"

A "Vamos a cantar"

/La maestra pide a los alumnos guarden bien sus cosas y sin empujarse salgan al patio de la escuela para entonar el canto de: el lobo/

La interacción verbal que la docente estableció para el desarrollo de la clase se basó en usar sólo el español, pero cuando los alumnos tuvieron el uso de la palabra dieron preferencia al uso del náhuatl para continuar con el trabajo de aula.

Aquí también se detectan expresiones que la maestra no corrige como: cobeta (cubeta), aja, aceptada tanto para el español como para el náhuatl, además de indicaciones implícitas, "pinten adentro", se entiende que del dibujo pero la consigna no fue precisa.

Lingüísticamente las educadoras abordan sus clases de forma alternada, algunas ocasiones las inician en lengua náhuatl y algunas otras en español.

ACTIVIDADES LIBRES, se refieren a las que realiza el alumno sin ninguna intervención del docente, como los juegos a la hora del recreo, comprar dulces, tomar agua, comer su desayuno, dibujar y/o iluminar, hacer garabatos en el pizarrón antes y después de las actividades de rutina. Los alumnos al establecer comunicación lo hacen preferentemente en lengua náhuatl con seguridad y fluidez por ser su lengua materna hecho que no manifiestan cuando lo hacen en español.

El conflicto náhuatl-español en el proceso didáctico

Uno de los principales recursos pedagógicos de las educadoras bilingües hablantes de la lengua náhuatl y del español es la capacidad de comunicarse en dos lenguas, alternándolas frecuentemente en el proceso didáctico.

Este método de alternancia de dos lenguas se basa en la mezcla indistinta, aunque como lo sustenta (Hamel; 1988, 329) hay quienes defienden las mezclas y alteraciones de las lenguas en una misma unidad de aprendizaje, frente a otros que postulan que las dos lenguas deben mantenerse separadas pero ambas posiciones coinciden en que, cuando existe la alternancia entre lenguas esta debe

considerar una estrategia pedagógica sistemática que se relacione con los objetivos del proyecto didáctico y tomando en cuenta las características lingüísticas de los alumnos que conforman el grupo escolar. niños monolingües en lengua náhuatl, monolingües en español y bilingües⁹⁸

La interacción verbal en las aulas estudiadas como en la mayoría de las escuela refleja la estrategia intuitiva de las educadoras bilingües acerca del uso de la lengua náhuatl como medio de comunicación mientras los alumnos producen y entienden el español. De ésta manera se desarrollan las actividades para las rutinas (saludo, revisión de aseo, de relajación, entre otros), los juegos y las distintas actividades para el aprendizaje de los contenidos escolares. Todas llevadas a cabo usando las dos lenguas sin estrategia alguna, impidiendo desarrollar los mecanismos idóneos para que los alumnos desarrollen su lengua materna y aprendan el español. Se usa el náhuatl para la explicación general y reafirmar lo que cree no se entendió durante el desarrollo de las actividades didácticas, cuando se les expresó en español. Las llamadas de atención, "regaños", o conversaciones breves son en la lengua materna, mecanismos que coartan en los alumnos tanto el desarrollo como el aprendizaje de ambas lengua. Si analizamos las interacciones nos damos cuenta que la maestra sólo interroga, pocas veces explica, argumenta, describe o narra. De esta manera el alumno estaría expuesto a discursos articulados que permitirían enriquecer su vocabulario.

Ejemplo de cambios de código son comunes.

M "aquí esta". /y se lo deja a Sergio/

M "Vamos a observar". /se ubica al centro del salón y se dirige a todos los alumnos/

M "*Kaikan, nimitsilia, ahorita nan kitati toni kichiua nijin pipilme, pa después na men kilime nejua ton kichiujto*". **Escuchen, les digo, ahorita van a ver que están haciendo estos niños**, pa después me digan que está haciendo. /algunos observan al profesor y otros observan su libro/

((El término **pa después** ésta mal usado en expresión del náhuatl; debió haber dicho para que después, da cuenta de la interferencia de ambas

⁹⁸ Los grupos escolares objetos de investigación presentan estas características.

lenguas en la expresión del docente, forma de habla que es aprendida por el alumno preescolar, edad en la que aun no ha logrado aprender toda la estructura gramática de su lengua materna))

- M /Se dirige a un equipo y los interroga/. "*¿Toni ki chiujtoker?*". ¿Qué están haciendo?.
- A "*Mo pajpajto*". Se están bañando
- M "*¿Ton?*" ¿Qué?
- A "*Iten*". **Sus dientes** ((los dientes se bañan))
- A /Toño/. "*Maestro voy a comprar*".
- M "*Después a la hora de recreo, Ya nan kita, a ver nijin equipo, ton nan ki chiujto nijin*". **Ya lo ven a ver este equipo, qué están haciendo éstos**
- A /No contestan/
- M /Se dirige a todo el grupo y dice/ "*Kaikan porque nan kiliti nijin suapil ton nan kichiujto*". **Escuchen porque le van a decir a esta niña que están haciendo**
- A /No contestan/
- M "Toñito va a decir que están haciendo" /se refiere a los gráficos que están en la pagina del libro que están observando, se dirige a Carolina y le pregunta/
- M "*¿Ton nan kichiujto nijin pipilme?*". ¿Que están haciendo estos niños? /vuelve a referirse a los dibujos del libro, no hay contestación, se dirige otra vez a Toño, para preguntarle/
- M "¿Qué están haciendo los niños?"
- A "Están lavando sus diente".

Como pudimos apreciar, si analizamos una clase completa podremos decir que la lengua más empleada es el español.

En las prácticas educativas el intento de enseñar habilidades comunicativas a través de cantos y juegos traducidos al español, viola de hecho el objetivo del programa escolar de insertar las actividades en un contexto de situaciones adecuándose en este caso a la cultura náhuatl. Se requiere involucrar cognitivamente al alumno en actividades académicas, tales como: expresión artística, música, artes escénicas, artes gráficas y plásticas, literatura, artes visuales; psicomotricidad: estructuración espacial, imagen corporal, sensaciones y percepciones; naturales: ecología, salud, ciencia, matemáticas: clasificación, seriación, adición, sustracción, geometría, tradiciones y costumbres: identidad, lengua: lengua oral, lectura y escritura.

Los cambios de lengua representan un obstáculo para la formación de una competencia comunicativa e impide al alumno reforzar su lengua materna. Por tanto dificulta que el alumno movilice estrategias de transferencia, ya que interrumpe la relación entre L1 y L2 en las diversas habilidades lingüísticas” (Hamel 1988, 339). La importancia de la L1 es que esté desarrollada suficientemente para luego transferir estrategias en el aprendizaje de la L2

En concreto podemos decir que existe un sin número de factores psicolingüísticos y pedagógicos adversos para el desarrollo satisfactorio de las capacidades lingüísticas tanto en L1 como L2 y de los contenidos escolares en la práctica escolar; no se toma en cuenta la necesidad de apoyar el desarrollo sistemático de la lengua materna especialmente en lo que se refiere a la lengua oral.

Hablan en las dos lenguas y predomina el náhuatl L1 como lengua de instrucción y no como lengua meta.

Hablan en las dos lenguas y predomina el español para el tratamiento de los contenidos escolares, ambos casos se registra en todos los niveles de preescolar indígena con las características del caso estudiado.

La educación preescolar como un mecanismo de castellanización

Dentro de los enfoques de la educación indígena, se ha argumentado teóricamente que las lenguas indígenas con los conocimientos y contenidos de la propia cultura serán los principales elementos de la educación para el medio indígena. Se asevera que el desarrollo social y lingüístico del niño tiene que partir de las bases de su propia lengua y cultura (Bases Generales de la Educación indígena, 1986, 38). El español será aprendido como segunda lengua, pero se sabe que, por lo regular, durante el proceso didáctico en este sistema educativo, se confunde el aprendizaje del segundo idioma con la adquisición de las habilidades para el desarrollo del lenguaje oral y la iniciación del lenguaje escrito, propiciando con ello la castellanización; de hecho, se trata de dos procesos diferentes, porque se olvida que un idioma se habla antes de escribirse; y que,

para la población indígena, es necesario hablar el idioma oficial, aparte de leerlo y escribirlo (Amadio 1987; 133)

Hablar de educación preescolar indígena es referirse al plan de estudios, programas escolares, materiales didácticos, métodos implementados para una práctica docente indígena, niños, maestros, comunidades indígenas, etc. ¿Cuál es la característica que hace que esta educación se diferencie de la nacional "estándar"?, existen varias respuestas que pueden contestar a esta pregunta, de las cuales se mencionan algunas, como los maestros que prestan sus servicios en este subsistema educativo sean hablantes de una lengua indígena y la oficial, los materiales didácticos sean elaborados en dos lenguas (indígena-español), el proceso de enseñanza aprendizaje se base en la lengua materna del alumno y si ésta es el español entonces se debe propiciar el aprendizaje de la lengua indígena⁹⁹ de la región, con estas características se estará desarrollando una educación que responda a las necesidades lingüísticas y culturales de la población indígena de México. Sin embargo en la práctica las escuelas indígenas no tienen diferencias como las mencionadas. Usan los mismo programas, castellanizan y las actitudes son negativas a los grupos indígenas.

Para ello se argumenta que esta educación ha sido sustentada por políticas de lenguaje y educativas, que en su mayoría han pugnado por la castellanización del indígena, se ha considerado que la lengua como medio de comunicación es el instrumento idóneo para alcanzar la homogeneización cultural de la sociedad nacional, la lengua siempre ha sido un instrumento de conquista de los imperios.

Pero a partir del plurilingüismo y pluriculturalismo existente y reconocido en México, algunos proyectos educativos propuestos por el gobierno federal (Cárdenas), dieron cabida a la lengua indígena en el proceso de enseñanza aprendizaje como medio de instrucción, dejando de lado la enseñanza de su gramática, sintaxis, fonología, limitando su desarrollo oral y escrito, pues solamente se le ha dado la función vehicular para el aprendizaje del español. Sin

⁹⁹ Los docentes que laboran en contextos indígenas pero con niños monolingües hablantes del español, sostienen que ya no es necesario enseñar la lengua indígena de la región, no alcanza el tiempo para revisar los contenidos escolares que marca el programa

embargo una serie de lingüistas trabajaron seriamente en este aspecto que es fundamental aunque no el único.

Es necesario mencionar que en la práctica, las lenguas indígenas se han visto sometidas desde la conquista, la política de lenguaje siempre apuntado a la consolidación de una ideología que ha desarrollado una situación diglósica mediante la interrelación de una relación desigual entre las lenguas indígenas y el castellano, lo que ha llevado al creciente bilingüismo funcional y en muchos casos en la actualidad al desplazamiento de las lenguas indígenas hasta su muerte.

Así se apunta que la mayoría de las interacciones verbales que se establecen durante el proceso didáctico en preescolar del subsistema indígena en esta localidad de San Sebastián Sección tercera, se dan en español, porque consideran más fácil enseñar los contenidos institucionales que sugiere el programa educativo vigente en español. Además es la lengua en la cual se escriben los libros, incluyendo necesidades y características de la cultura oficial, mismos que se imponen a los niños indígenas a través del trabajo de aula.

Los docentes argumentan que el programa escolar vigente no indica cuándo y cómo usar la lengua indígena y el español. El uso de ambas lenguas se hace de acuerdo a la actividad, es decir si es de aprendizaje se hace en español y si es de comunicación será en náhuatl. Para esto los docentes sugieren en sus entrevistas que dentro de la currícula de preescolar se consideren contenidos específicos entorno a la cultura nahua como parte de los conocimientos de todo niño que pertenece a esta cultura.

Actualmente el método de proyectos plantea que los juegos y actividades partan de las necesidades e intereses de los pequeños, y que éstos serán interpretados por el docente cuando se conozcan plenamente las características del desarrollo del niño preescolar de contextos indígenas. Es necesario conocer la especificidad de la cosmogonía cultural del alumno. Esto indica que urge la investigación antropológica por parte de los maestros, investigadores educativos, diseñadores, aspectos obviados o devaluados al planear, desarrollar y evaluar la mañana de clase. Lo que interesa es que el niño aprenda a hablar el español y junto con ello domine algunas nociones básicas de la cultura que viene impresa en

el programa y libro del alumno; lo inaudito es que ni siquiera se consigue estos propósitos.

Es menester tener presente que los contenidos educativos que respondan a las características culturales del grupo náhuatl de estudio no se encuentran establecidos en ningún programa escolar o libro de texto, estos deben de investigarse a través de los docentes, alumnos, padres de familia y comunidad; dichos elementos culturales deben ser investigados con seriedad. Con base en ellos se estipulen cuáles deben ser contenidos educativos, para poder incorporarlos al menos en una primera instancia de manera experimental y luego en el proceso didáctico, dando pie a incorporarlos en los programas escolares.

La estrategia de trabajo docente que se operativiza en el medio indígena acrecenta el desinterés del alumno por la escuela. Al verse obligado a hacer uso del español en el proceso de aprendizaje se le confunde, ya que se le "provoca un desequilibrio que éste ha alcanzado sobre el manejo del sistema lingüístico de su idioma materno"(Bases Generales de la Educación Indígena 1986, 44) aunado a esto los contenidos educativos del programa escolar y las formas de trabajo de la escuela nada tienen que ver con sus esquemas referenciales, formas de vida y necesidades reales (Aguirre 1965; 157-177).

Es necesario considerar que el conocimiento de la realidad del sujeto está mediada por el sistema lingüístico al que pertenece, elemento fundamental a considerar al plantear la incorporación de contenidos culturales. Lengua y cultura son dos caras de una misma moneda.

Es menester mencionar que aunque en ocasiones, el docente trata de traducir los contenidos educativos del programa escolar vigente a la lengua indígena; esto le causa gran dificultad, se trata de términos no usuales en esta lengua y el esfuerzo solo se reduce a dar instrucciones en el proceso de trabajo del aula. Además el traducir contenidos nacionales a la lengua indígena no implica, de ninguna manera ejercitar esta lengua sino inculcar formas discursivas diferentes a las de la cultura propia.

Es necesario mencionar que los medios de comunicación masivos han contribuido en la desvalorización de las lenguas indígenas; propiciando la

minimización de estas lenguas a través de la televisión y la radio, en los hablantes y en los docentes indígenas alentando otras formas culturales nacional y extranjeras, respaldando la postura de que las lenguas y culturas prehispánicas representan un obstáculo para el desarrollo económico del país.

Aunado a lo anterior se puede decir que los fundamentos lingüísticos plasmados en las Bases Generales de la Educación Indígena idean la práctica docente en el medio indígena, pero no son suficientes para implementar procesos educativos relacionados con el estudio de contenidos escolares en cada lengua.

Así el método de enseñanza delineado por los programas escolares operativizados en preescolar indígena "reproduce la conceptualización étnica de la incompatibilidad entre las lenguas y la convicción de que la enseñanza sólo del español para los niños que egresan refleja el pesimismo frente a la posibilidad de poder desarrollar un nivel de bilingüismo coordinado (Hamel 1988; 343)

Los padres de familia exigen a los docentes, y sobre todo a quien atiende al grupo escolar que egresara del preescolar y pasará a la primaria, se les hable y se les enseñe en español. En náhuatl no, porque ya lo saben. Con esto se puede argumentar que tanto la comunidad, como personal del preescolar, optan por el impulso del español en detrimento del náhuatl; asentando más la relación asimétrica entre ambas lenguas. Aunque los docentes manifiestan que las dos lenguas son importantes, porque les permite dialogar en ambas con las personas que las hablan; en la práctica docente dicen que usan la lengua indígena en la comunicación para facilitar la interacción con y entre los alumnos. Además, les invita a externar sus ideas en el momento de socializar el conocimiento y con el fin de propiciar un clima de confianza.

Pero lo anterior responde a los efectos del proyecto histórico de asimilación, en donde se acepta que la lengua indígena representa un obstáculo para la integración y ascenso social de estos hablantes. El curriculum real es uno de los factores que lleva a desarrollar el monolingüismo en español, pero no el único.

Por ello el preescolar indígena como institución educativa tiene una importancia lingüístico cultural en la comunidad; representa el espacio donde se

aprenderá a hablar el español. Pero para ello se usará el náhuatl como el puente para la castellanización.

Aunque las lenguas indígenas, se pueden y deberían utilizarse en el trabajo de aula estas son sólo un medio para que se aprenda el español, y esta última se convierte en la lengua meta y el náhuatl en este caso sólo es vehículo de instrucción.

La comunicación en el proceso de aprendizaje

Con base en el modelo de educación que caracteriza a los distintos programas educativos¹⁰⁰ implementados e implantados en preescolar indígena. En este apartado advertiremos en las formas, contenidos y selecciones del proceso enseñanza-aprendizaje en el mundo escolar indígena. Según Díaz Bordenave, se ha desarrollado un modelo educativo exógeno, donde los contenidos, están planteados desde fuera de la cultura del destinatario, es decir, el educando es visto como objeto de la educación; es la educadora la instruida, "la que sabe", acude a enseñar al ignorante, al que "no sabe". Se trata de inculcar nociones, de introducir las en la memoria del alumno, él que es visto como receptáculo y depositario de informaciones.

M "¿Cómo decíamos?, con sus manos ¿Qué hacen?"

A "Comer". /Señalando con sus manos su nariz el profesor pregunta a los alumnos/

M "¿Cómo se llama?" /nadie le contesta, el mismo se contesta/

M "Iyekatsol, **su** nariz pero podemos decir nuestra nariz, los que no podemos decir nariz pueden decir iyekatsol" **su** nariz /los niños permanecen indiferentes a lo que el profesor les esta "enseñando", entonces/

M "Bueno para que participen les voy a dar el libro para que puedan ver"

((Como podrá notarse el docente confunde a los alumnos en el uso de ambas lenguas. Si se quiere decir **nariz** en náhuatl es *yekatsol*; y si decimos *iyekatsol* **su** *nariz* el prefijo *i* esta indicando **su** y es para referirse a la segunda persona))

¹⁰⁰ 1. Castellánización (1978), 2. Educación preescolar indígena (1981), 3. Educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años (1987), 4. Educación preescolar PEP (1992), 5. Educación preescolar para zonas indígenas (1994).

Con base en este modelo de educación, también se desarrolla uno de comunicación como transmisión de información: un emisor (E) que envía su mensaje (M) a un receptor (R).

En este caso el emisor es el docente el habla frente a los educandos y estos deben escuchar pasivamente; son los receptores de la información. Este modo de comunicación se caracteriza como monólogo.

- M "Ya, quieren descansar"
A "Yo sí". 'se van a sentar, nuevamente se produce ruido por el arrastre de sillas, entre alumnos platican'
M "Haber vamos a descansar"
A "Sí"
M "Quieren seguir cantando"
A "Sí". /coro/
M "Los pollitos"
A "Sí"
M "Haber 1, 2, 3"

Entonces los educadores son los que hablan y escogen los contenidos escolares, son siempre los que saben y los alumnos los que reciben, escuchan el contenido como información, son los que no saben.

- M "Bueno haber ahorita *ixmoketsakan maj tij chiuati* como que *tejuan ti capol mata, uan timo* como que *aka tik tsetseloti, uan haber ken kichiua in mata, haber ixmoketsakan nikan mijos*". **Bueno haber ahorita párense y vamos hacer como que nosotros somos la mata de capolin, y nos como que alguien nos sacude, y haber como hace la mata, haber párense aquí mijos.** /ruido de arrastre de sillas, los niños se levantan y van hacia donde la maestra les pidió que se pusieran de pie/ "*nikan, moketsakan mijos, ixmoketsakan como que tejuan ti capol matas, akon kinekis in capol matas, eh*". **Aquí párense mijos, párense como que nosotros somos las matas de capolin, quien quiere las matas de capulin, eh.**
A "Nejua". Yo
M "Akon kineki". **Quien quiere**
A "Nejua". Yo. /Gritos/
A "Yo, yo". /gritos/
M "Haber mijos *nej chilikan, haber, ken ki tsetseloa y capol matas, haber ken ki tsetseloa in capol matas, tejuan ti capol matas ken ki tsetseloa, eh, haber nochi tik chiuati como ki tik tsetseloktokej in capol mata, órale rapidito, uan ton uetsi tik tsetseloa y capol mata eh, ton ueuetsi capolin*". **Haber, mijos díganme, haber como se sacuden las matas de capolin, haber como se**

sacuden las matas de capolin, nosotros somos las matas de capolin como se sacude, eh, haber todos vamos hacer como que sacudimos la mata de capolin, órale rapidito, y que cae si se sacude la mata de capolin, eh que cae capolin

A "Ejem". Sí

M "O amo uetsi". O no cae

A "Mjm"

M "Haber ti kooloti seki kooliti kapolin ton orale nochi xkolokan xkolokan, xkolokan, haber ken kololoa, kan kitalia, mm uetsi o Mm, pero akon capol mata, eh, amo aka mm" Haber vamos a recoger algunos recoger capolin que órale todos recojan, recojan, recojan, haber como se recoge, adonde lo ponemos, mm cae o mm pero quien es mata de capolin, eh, nadie mm

A 'Todos se señalan'

En este modelo se establece una comunicación esencialmente autoritaria y, por tanto vertical, el emisor domina, es el dueño, el protagonista de la comunicación.

M "El del gato, empezamos, 1,2,3". /empieza el profesor a cantar/
"Estaba el señor don gato, esa quieren, o el del gato que se come a los ratoncitos". /los alumnos no contestan/

M "Empezamos 1, 2, 3, Estaba el señor don gato, estaba el señor don gato, sentadito en su tejado", /se detiene y pregunta a un niño que no canta/

M "¿Amo ti kuelita?, ¿amo ti uelis Eutiquio?". ¿no te gusta?, ¿no puedes Eutiquio?

Se califica a esta comunicación de unidireccional porque fluye en una sola dirección, en una única vía del emisor y al receptor (Díaz 1976; 18)

M "Este haber ahorita tik tati kan tioue tik tekiti este seki kapolin, haber tejua Vero nan kipia capolin tech mochan". Este haber ahorita vamos a ver a donde vamos a cortar este algunos capolin, haber tejua Vero tienen capolin en tu casa

A "Ejem". Sí

M "Nan kipia miak". Tienen mucho

A "Ejem". Sí

M "Tik neki ompa maj tiakan". Quieres que ahí vayamos

A "Ejem". Sí

M "Haber nan kineki maj tiakan tij tekiliki kapolin ichan de Caro". Haber quieren que vayamos a cortar capolin en la casa de Caro

A "Ejem". /Gritos/ Sí

El enfoque pedagógico que sustenta el programa escolar vigente plantea un proceso comunicativo que contribuya al desarrollo del lenguaje oral de los alumnos; pero en el proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta lo anterior.

En este punto cabe hacer una aclaración en el término comunicación oral mismo que resume al lenguaje usado en el proceso didáctico y que aquí se denomina interacción verbal. Se refiere a las instrucciones e indicaciones, pláticas, charlas, regaños, ademanes, gestos, miradas, interrogantes, etc. que se usan en esa relación pedagógica docente-alumno en tanto emisor y receptor del conocimiento y saber escolar, es vehiculizado a través de la figura de la educadora a la que a su vez se le concibe como la poseedora de un saber también único y válido neutral de ese conocimiento.

De modo que el término interacción verbal se usa indistintamente en el cuerpo de este trabajo, lleva la marca de nuestros propósitos de trabajo, dar cuenta teórica y práctica de la globalidad de este proceso comunicativo, pues toda relación educativa se centra en un proceso de comunicación basada en un código lingüístico aparentemente común a todos los involucrados en dicha relación.

Sin embargo el lenguaje que se usa en la escuela¹⁰¹ dificulta el aprendizaje de los escolares hablantes de una lengua indígena, más si se trata de que entiendan y usen términos del español sin diferenciarlos durante la interacción verbal que se establece en lengua náhuatl

- M "Nikan, ¿ton na kichiupati?, **Aquí ¿que van hacer?**, /Arrastre de sillas/, *amo ti kualí mo* cuaderno, *na mech temoliti se amat*, **no trajiste tu** cuaderno, **les voy a buscar una hoja**. /va a la mesa de materiales a buscar hojas blancas tamaño carta, algunos niños siguen platicando y dibujando, regresa y pregunta/
- M "¿Akon amo kipia cuaderno?" **¿Quién no tiene cuaderno?**
- A "Yo no, yo no, yo también"
- M "Haber, /les da hojas blancas tamaño carta a los niños que no tienen cuaderno, algunos niños le preguntan que van hacer, a los que les entrega hoja le preguntan/
- A "Que se hace"

¹⁰¹ Cuaderno, lápiz, crayola, color, dibujo, iluminar.

- M "Lo que quieran hacer". /sigue revisando si todos los niños ya tienen los materiales para trabajar, a un niño que sigue mirando le pregunta/
 M "¿Tienes cuaderno?, ¿tienes cuaderno?, ¿tikpia mo cuaderno?, **tienes tu cuaderno, kixti, sácalo**. Tienes cuaderno?, tienes cuaderno?"
 A /Mueve la cabeza para decir sí/
 M "**Kixti, Sácalo**, éste de quien es". /están dos cuadernos juntos sobre una mesa, los dueños de estos los toman, se va a su mesa, ahí esta una niña de pie y le habla en voz baja y la profesora y contesta/
 M "No tienes lápiz"
 A "No". /la profesora le presta un lápiz, algunos niños al ver esto gritan/
 A "Yo no tengo lápiz, yo no tengo lápiz", /gritan los alumnos en tono alargado/
 M "No tienes lápiz, ¿Quién no tiene lápiz?", /nuevamente va a la mesa de materiales al parecer busca lápices, pero regresa con dos cajas de crayolas y las pone sobre las mesas donde están trabajando los niños para que ellos tomen la que gusten y la usen como lápiz/
 A "Yo una, yo una, yo también, color, color, color", /gritan los niños mientras toman las crayolas, pero dos niños que ya terminaron de hacer su dibujo toman las crayolas para iluminarlos, usaron el termino color en lugar de crayola/

Específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se establecen roles definidos entre la educadora y el preescolar, mismo que limita la comunicación oral, ésta se desarrolla en situaciones de ensayo o repetición¹⁰² donde se establecen diversas formas de interacción verbal entre el hablante y el oyente se implementar formas orales estandarizadas para la contextualización escolar en español; en lo que se refiere a la lengua náhuatl, en primera dentro de su lenguaje no incorpora términos de connotación escolar y en segunda términos de ésta son usadas tal cual en el español ó expresiones del español se incorporan en el náhuatl. Ejemplo: capolines - capulines, kantaroke - cantaron, ensayaroske - ensayemos, ensayaros - ensayar, kantaroti - cantar.

- M "**Amo nan kineki maj tiakan tik tekiti capolin¹⁰³**". **No quieren que vayamos a cortar capolin**
 A "**Ejem**". 'gritos' **Sí**
 M "Y los capolines son chiquitos o son grandes"
 M "**Nan Kantaroke, ton sachi, más eh**". **Cantaron, que más, mas eh**
 A "**Ne nijneki ti ensayaroske**". **Yo quiero que ensayemos**
 M "**Tij neki ti ensayaros**". **Quieres que ensayemos**

¹⁰² El grupo étnico nahua se caracteriza como una sociedad oral y la comunicación cara a cara es el eje fundamental para la transmisión de saberes propios de la tradición cultural desde la familia y comunidad.

¹⁰³ El subrayado en este párrafo indica los términos del español utilizados en náhuatl.

Ejemplo de situaciones de ensayo y repetición.

- M "Ti kantaroti se cantito, nan kineki haber xkitokan". **Vamos a cantar un cantito, quieren haber digan**
- M "Ya in tonaltsin". **Ya el solecito**
- A "Ya in tonaltsin". /coro/ **Ya el solecito**
- M "Ma nochime, haber, ya in tonaltsin". **todos, haber, ya el solecito**
- A "Ya in tonaltsin". /coro/ **Ya el solecito**
- M "Yajki kiuitsa". **Viene diciendo**
- A "Yajki kiuitsa". /coro/ **Viene diciendo**
- M "kijtos ki aulas". **Viene diciendo**
- A "Kijtos ki aulas". **Viene diciendo**
- M "Ya tanesik". Ya **amaneció**
- A "Ya tanesik". Ya **amaneció**
- M "Haber nochime sachi fuerte, haber". Haber **todos más fuerte, haber**

Así en las clases es la educadora quien habla, siempre es el niño a quien se dirige, la intervención de la docente es para dar indicaciones para las actividades de rutina, para las actividades centrales del proyecto y para las actividades libres, para llamar la atención si el niño está platicando, jugando y simplemente indiferente a la actividad didáctica, así también para apresurar el ritmo de trabajo de los niños.

- M "Eutiquio *xkili mo diles a tus* compañeros que dibujaste o nadamás hiciste rayas"
- A "Jabón"
- M "Nikan, ¿*ton nan kichiujtoke?*" **Aquí ¿qué están haciendo?**
- A "Se kali". **Una casa**
- M "Bueno". /Después se dirige a unos niños que no hacen nada/
- M "Nikan, ¿*ton na kichiuati?*, **Aquí ¿que van hacer?**,/Arrastre de sillas/, *amo ti kuali mo cuaderno, no trajiste tu na mech temoliti se amat, cuaderno, les voy a buscar una hoja, /va a la mesa de materiales a buscar hojas blancas tamaño carta, algunos niños siguen platicando y dibujando, regresa y pregunta/*
- M "¿*Akon amo kipia* cuaderno?". **¿Quién no tiene cuaderno?**
- A "Yo no, yo no, yo también"
- M "*Rafa ixuiki, vente, luego amo na kixmatia ton tik chiuva*" **no saben que estamos haciendo, /es una forma de regaño/, "carrera"¹⁰⁴. Apúrate**
- M "Apúrense hijos". /después de esta insistencia todos los alumnos se van con el profesor, que los dirige al lavabo del sanitario de la escuela/

¹⁰⁴ El término "carrera" es usado en el grupo náhuatl como apúrate, apresúrate, rápido. No lo usan con referencia la acción de correr.

Es también detectado las palabras de aliento, motivación o felicitación a las actividades realizadas por los alumnos.

- M "Muy bien, pero como que hubieras hecho los dibujos más grandes porque te sobro mucha hoja"
A "Maestro ya"
M "Esta bien, nadamas no lo pintes con el lápiz"
A "Yo no pedo"
M "No puedes mijo haber"
/Pone su mano sobre la del niño y le ayuda hacer su trabajo/
A "Yo le hago así"
M "Aja como puedas mijito como puedas, como puedas"

En esta comunicación real el alumno se concreta a contestar, afirmaciones, negaciones, solicitud de permisos para salir del salón, interrogar sobre la elaboración de su trabajo.

- M "*San ken nan taneisjke kuali o amo*". **¿como amanecieron?. amanecieron bien o no**
A "*Ejem*" **sí**
M "*Ejem nan tanesike kuali*" **si amanecieron bien**
A "*Ejem*"
M "*Entonces amo nan kimati keye amo uitse in pipilme*". **no saben porque no vinieron los niños**
A "Mm"
M "Eh"
A "Mm"
M "*Amo nan kimati*". **No saben**
A "Mm"
M "*Haber te Raúl, amo ti ki ixmati ojsekin pipilme ken ualaskia escuela uan amo uitse, Ricardo akon viviroa cerca de mochan*". **tu Raúl no conoces otros niños que tenían que venir a la escuela y no vienen, Ricardo alguno vive cerca de tu casa.**
A "*Amo aka*". **No ninguno**
A "Ya termine"
M "Esto que es"
A "Peine"
M "Y el jabón o no se baña con jabón o no utilizas jabón para bañarse"
A "Maestro ya"
M "¿Qué es?"
A "Jabón y agua"
A /Toño/. "Maestro voy a comprar"
M "Después a la hora de recreo"
A "Queremos ir a comprar"

M "Bueno pueden ir a jugar y luego continuamos". /Todos los niños corren por el patio/

Cómo podrá notarse la naturaleza de la interacción verbal se centra en dar información por parte de la educadora y recibir en lo que se refiere al niño preescolar.

En sí, la configuración general de la comunicación se queda en la emisión y recepción del mensaje a través de la interacción verbal, en donde los materiales didácticos del docente como del alumno son los medios que sirven para vehiculizar dicha comunicación. Buena parte de los contenidos se dan a partir de los libros.

M "Bueno para que participen les voy a dar el libro para que puedan ver" /En algunos equipo al repartir el libro les va señalando con su dedo donde deben ver/

M "*Nikan acá te Caro, Toño acá para que podamos preguntar como se deben cuidar la boca.*" /al decir acá señala con su dedo los dibujos de la página que van a observar los alumnos, cambia de lugar al otro niño que esta cerca de Toño/

M "*Sergio ixiiki nikan, kualki mo silla*". Sergio **vente para acá trae tu silla.** /el profesor va por otro libro de donde los tiene acomodados lo hojea y dice/

M "aquí esta". /y se lo deja a Sergio/

M "Vamos a observar". /se ubica al centro del salón y se dirige a todos los alumnos/

M "*Kaikan, nimitsilia, ahorita nan kitati toni kichiuva nijin pipilme, pa después na men kilime nejua ton kichiujo*". **Escuchen, les digo, ahorita van a ver que están haciendo estos niños, pa después me digan que está haciendo.** /algunos observan al profesor y otros observan su libro/

M /Se dirige a un equipo y los interroga/. "*¿Toni ki chiujoke?*". **¿Qué están haciendo?**

A "*Mo pajpajto*". **Se están bañando**

M "*¿Ton?*" **¿Qué?**

A "*Iten*". **Sus dientes**

En general la comunicación que se establece en las clases de preescolar indígena está centrada sobre el enseñante, aunque se dan intervenciones espontáneas de los párvulos en relación a lo que en ese momento les preocupa, les interesa, les molesta o necesitan pero estas intervenciones están dirigidas únicamente a la educadora.

A "Maestro ya queremos salir". /El profesor vuelve a reacomodar a las niñas/
A "Maestro no puedes".

((El niño quiso decir (no puedo), usa la expresión que utiliza el maestro cuándo lo interroga ¿no puedes?, producto del modo de enseñanza en dos lenguas de este docente))

M "Te voy ayudar, le vamos a poner las manos, /le hace el dibujo/, ahora nadamas lo vas a pintar tu a ver si deberás"

M "Préstame las crayolas". /Las recoge a otro equipo/

M "Sin quebrar las pinturas"

A "Maestro ponle mi nombre"

A "Yo no puedo mi nombre" ((El niño quiso decir no puedo escribir mi nombre)).

M "Si puedes"

A "Es que lo perdí mi lápiz"

((En náhuatl se dice *nij polo lo perdí*, por ello el alumno así se expresa, el profesor no corrige la expresión))

M "Ya todos terminaron". /se dirige al niño/

M "Que quieres"

A "Mi lápiz es que lo perdí mi lápiz"

Cuantificando las intervenciones los preescolares¹⁰⁵ hacen 74 y la educadora¹⁰⁶ 120 aproximadamente.

Entonces se puede decir que la interacción verbal que se establece en la clase está determinada por factores individualizadores que conlleven a la competencia, es decir quien contesta acertadamente a las solicitudes de la docente, sabe más, es listo, es aplicado, es inteligente y por consiguiente a él se le contesta.

Un aspecto esencial de la situación de interacción verbal son las múltiples formas de acompañamientos por sonidos guturales.

¹⁰⁵ En un registro de clase en un tiempo de una hora con 35 minutos se cuantificaron 74 intervenciones.

¹⁰⁶ En un registro de clase en un tiempo de una hora con 35 minutos se cuantificaron 120 intervenciones.

- M "Eh, eh *tejua mijo tikixmati takan aka amo uitse* escuela, *eh, ke viviroa* cerca de *mochan in Toño, eh amo tikimaxti*". **Eh, eh tu mijo conoces alguno de tus compañeros que no vino a la escuela, alguien vive cerca de la casa de Toño, eh no lo conoces**
- A "Mmmm"
- M "Eh *in Toño yetok* cerca, *eesstee* entonces *amo nan kimati taka amo huiste*. **Eh el Toño esta** cerca, *eesstee* entonces **no saben porque no vienen**
- A "Mmmm"
- M "*Amo nan nikixmati*". **No lo conocen.**
- A "Mmmm"
- M "*Amo nan nikixmati*". **No lo conocen**
- A "*Ne uitsa ojke*". **Ahí viene otro.** /Una niña señala por la ventana, la maestra y los alumnos voltean/
- M "Mmm *maj ki ijsiui*, **Que se apure** haber no saben porque no vienen todos los niños a la escuela, tu Raulito nadie vive cerca de tu casa algún niño que conozcas que este aquí y que no vino hoy"
- A "Mm"

La interacción verbal que se establece entre la educadora y los alumnos también se expresa a través de las respuestas positivas de los alumnos para elaborar los trabajos o mandos emitidos por la docente.

- M "Quiere pintar sus dibujos, quieren contornear o quieren rasgar papel y pegar"
- A "Yo no". /varios niños hablan al mismo tiempo/
- A "Yo quiero pintar". / varios niños hablan al mismo tiempo/
- A "Yo quiero pintar"
- A "Yo quiero pintar"
- A "Yo quiero pintar"
- /La maestra toma crayolas de un bote y nuevamente va mesa por mesa repartiéndoselas a los alumnos/
- M "Pinten adentro, ¿a dónde van a pintar?"
- A "Acá"
- /Muchos niños hablan al mismo tiempo, manifestando un estado de ánimo contento porque al parecer les gusta colorear dibujos/

Los gestos, las tonalidades de voz, silencios, mímicas, son aspectos constitutivos del mismo acto de comunicación oral; son tan significativos como los contenidos educativos que presenta el programa de educación preescolar para zonas indígenas.

- M "¿Tienes cuaderno?, ¿tienes cuaderno?, ¿*tikpia mo* cuaderno?, **tienes tu** cuaderno,
kixti, **sácalo**. Tienes cuaderno?, tienes cuaderno?"
- A /Mueve la cabeza para decir sí/
- M "*Kixti*, **Sácalo**, éste de quien es".

((Se dirige a los niños en español como no obtiene respuesta, usa el náhuatl para que el niño le entienda y conteste))

/están dos cuadernos juntos sobre una mesa, los dueños de estos los toman, se va a su mesa, ahí esta una niña de pie y le habla en voz baja y la profesora y contesta/

/Los niños van terminando de iluminar, la maestra toma un marcador de color negro y empieza a colocarles el nombre de los alumnos a los trabajos que va recibiendo, **diciendo en voz alta los nombres correspondientes/**

/La maestra coloca resistol sobre una tapa y sin decir nada la deja sobre una mesa donde se encuentra los niños/

Entonces se puede decir que el uso de la lengua náhuatl y el español en el proceso de enseñanza aprendizaje de preescolar indígena permite entender el sentido de la interacción verbal que establecen las docente bilingües y los niños hablantes de la lengua náhuatl, es decir, la confluencia de una lengua indígena caracterizada como lengua minoritaria o dominada y el español como lengua oficial y dominante en la educación preescolar. La enseñanza y aprendizaje de ambas es determinado por el contexto lingüístico de uso, más no por el desarrollo del lenguaje y pensamiento del preescolar, en este caso se da primacía al español.

En el caso de que dentro un mismo grupo haya niños que hablen lengua indígena y otros español, la actividad docente tendrá que desarrollarse en forma bilingüe oral, enfatizando el uso oral de la lengua que menos se usa en el medio comunitario, para su desarrollo lingüístico equilibrado, el niño preescolar está desarrollando su lenguaje por lo que una de las finalidades en este nivel educativo es enseñar al niño a expresarse mejor usando correctamente su propia lengua, para poder desarrollar la capacidad de aprender otra.

Si bien es cierto que la creación (1964) del sistema educativo indígena fue a partir de planteamientos indígenas tales como el de superar la desigualdad que

viven con respecto al resto de la sociedad nacional, aún no se ha alcanzado tales expectativas.

Resumen

La lengua náhuatl y el español en el proceso didáctico son las dos lenguas que caracterizan la interacción verbal en las prácticas escolares que se desarrollan en las instituciones educativas de preescolar indígena.

Para incursionar en la realidad de la interacción verbal cotidiana, durante el proceso didáctico, realizado en dos lenguas: náhuatl y español, se seleccionaron técnicas de investigación cualitativa como: la observación, la entrevista, las encuestas, en 3 grupos de alumnos y docentes.

En la descripción e interpretación de la interacción verbal en estas dos lenguas, se analizaron las experiencias, creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones, desde la perspectiva de los docentes. Sus acciones, su hacer educativo; los maestros actúan según la interpretación de su representación. Su actuar es producto de su forma de percibir, entender, interpretar, juzgar y esto resulta en una manera de organizar su trabajo docente. La vía más propicia para desarrollar esta investigación fue la participación directa de los actores, se insiste en comprender porqué los docentes actúan tal como lo hacen. Por ello, se trata de un estudio descriptivo que proporciona una imagen del quehacer docente en escenarios específicos y contextualizados. Aquí el escenario (aula) representa el espacio físico en donde los participantes (docentes, alumnos) comparten una actividad (uso de dos lenguas en la práctica escolar) al realizar ciertas acciones.

El escenario, los participantes y actividades se presentan de manera interrelacionada en un contexto dado. Contextualizar en la investigación etnográfica, implica incluir historia, costumbres y lenguaje en un ambiente de interacción social natural de la educación preescolar indígena tal y como se intentó a lo largo de este trabajo.

Es importante estudiar como se enseñan las dos lenguas. El hecho de documentar la interacción verbal en la cotidianeidad escolar, apoyándonos en un enfoque sociolingüístico, nos permitió percatarnos de que las decisiones en términos de política educativa para el medio indígena siguen estando a favor del

español. Y las estrategias metodológicas, programas escolares, recursos didácticos, formación docente para enseñar en forma bilingüe, sólo han quedado en los fundamentos teóricos de los diagnósticos de la DGEI.

Cuando se trata de enseñar el español a los niños hablantes del náhuatl, producto de faltas didácticas y lingüísticas, se hace utilizando expresiones que en ocasiones no corresponden al término que se refiere. Por ejemplo: el docente señalando su nariz, pregunta a los alumnos ¿cómo se llama? El mismo contesta *iyekatsol*, posteriormente dice: se puede decir **nuestra nariz**, la consigna es incorrecta porque *iyekatsol* no es **nariz**, tampoco **nuestra nariz**, sino **su nariz**.

Veamos:

Yekatsol = **nariz**

Iyekatsol = **su nariz**

Toyekatsol = **nuestra nariz**

Noyekatsol = **mi nariz**

Moyekatsol = **tu nariz**

El uso de la lengua náhuatl es para motivar y darles confianza a los niños, pero los registros de clase muestran que existe una indefinición de la educadora sobre el papel de la lengua en su trabajo, todo es intuitivo. Las formas que usan violentan el desarrollo de la lengua materna del niño y limitan el aprendizaje del español. Es necesario transmitir este tipo de resultados para tomar medidas al respecto.

De igual manera este tipo de investigaciones podrían contribuir con la sensibilización de los maestros de estos medios develando fragmentos de sus propias clases. Los resultados de aprovechamiento serían muy distintos si empezamos por retomar y trabajar contenidos propios¹⁰⁷ al contexto y en la lengua materna de los alumnos.

¹⁰⁷ Vease registro etnográfico referente a la cosecha de capulín.

5. CONCLUSIONES

Revisar la práctica educativa en el uso de dos lenguas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la interacción directa con los protagonistas, como son: el maestro y los alumnos a partir de sus experiencias, creencias y actitudes; es menester mencionar que en el hacer educativo los maestros actúan según la interpretación que representa para ellos y las producen según su forma de entender y organizar su trabajo docente, situación que nos lleva a conocer los diversos problemas por los cuales atraviesa la escuela preescolar indígena. En este sentido planteamos que hay una constante y esa es la construcción de una nación e implica sólo una lengua el español. En los programas escolares se reflejan estrategias metodológicas, materiales didácticos, formación y actualización de los docentes para entender una realidad uniforme, sin sensibilidad a la pluriculturalidad de la que somos parte.

A partir de las observaciones en el aula, vemos que han prevalecido dos tendencias:

1. La enseñanza del español con la aplicación del programa de castellanización, haciendo a un lado las lenguas indígenas.
2. El uso de la lengua indígena para enseñar el español. Práctica sustentada en el enfoque de la educación bilingüe, implantada en la región, a partir de 1980 y que sigue aplicándose. Con esta estrategia se elimina el desarrollo del idioma materno una vez que se cree se ha aprendido el español.

Al revisar los cuestionarios, los registros etnográficos y las entrevistas nos damos cuenta en la confusión de los maestros sobre los aspectos lingüísticos; argumentan que se debe propiciar y difundir el uso y la función de la lengua indígena, pero se carece de estrategias para plasmarla gráficamente; asimismo, no establecen la diferencia entre lengua como medio de comunicación y lengua de enseñanza. Aseveran teóricamente, pero no en la práctica, que cuando a los niños se les educa en su propia lengua se alcanza mayor aprovechamiento en el aprendizaje y se establece con éxito la confianza en el grupo escolar. De hecho como precisamos en el capítulo anterior, el uso de las lenguas en la interacción

verbal entre docentes y alumnos durante el proceso didáctico se da de manera intuitiva. Por consiguiente es de suma importancia que en las capacitaciones y actualizaciones los diseñadores y capacitadores se responsabilicen de la articulación de los dos universos, de conocimiento y de valores: el de los pueblos indígenas y de la sociedad nacional. Por ende es necesario realizar diagnósticos sociolingüísticos del grupo escolar, padres y/o madres de familia y de la comunidad, para conocer la situación sociolingüística del contexto indígena y con base a ello iniciar el diseño de programas que respondan a estas necesidades. Consecuentemente, realizar investigaciones que aporten elementos teóricos para estructurar una pedagogía donde el aprendizaje se dé en el marco del contexto intercultural, y donde el uso de la lengua materna sea primordial para el desarrollo del pensamiento del alumno. Los programas de formación de los maestros indígenas deben profundizar estos puntos medulares.

Algunos decisores de la educación han considerado que las lenguas indígenas representan una barrera para el desarrollo del país; se da apertura para que se usen, pero se delimitan sus espacios, como son el familiar y comunitario.

Esta concepción nos ha llevado a revertir las prácticas educativas interculturales y no valorar académica y socialmente el uso de la lengua indígena. ¿Cómo revertir las actitudes negativas de los maestros hacia sus propias lenguas, cuándo han sido objetos de tantas discriminaciones durante siglos?.

La Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Indígena, institución responsable de los procesos educativos para los contextos interculturales, ha diseñado planes de estudio y programas escolares, pero la estrategia para su operativización deja mucho que desear. Se da por hecho de que el docente por provenir de contextos indígenas, domina los saberes culturales y lingüísticos del grupo étnico y con ello desarrollará una educación intercultural, que solamente se le debe orientar sobre la estrategia didáctica en los cursos de capacitación y/o actualización. Aunado a ello se carece de evaluaciones, tanto del impacto educativo como de las prácticas desarrolladas. Esto ha conllevado a implementar programas escolares con base a la dinámica del Sistema Educativo Nacional.

Actualmente en México se reconoce la composición pluricultural y pluriétnica, estipulada en la ley general de educación. El derecho de los pueblos indígenas de tener una educación que responda a las características lingüísticas y culturales. En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se pugna por una educación pertinente para los grupos étnicos que ofrezca simultáneamente una formación que les facilite la integración a la vida nacional y les resulta más asequible y relevante la relación con su entorno, fundamentos que se debieran concretar en un enfoque intercultural bilingüe, que no se ve explicitado en los contenidos y métodos de trabajo; por consiguiente, en el aula no se enseña la lengua indígena como lengua meta, sino como lengua de transición mientras se aprende el español.

A partir de 1992 se aplica el programa establecido para la población monolingüe español. En 1994 se le agrega el contenido denominado: valores, tradiciones y costumbres. ¿Qué se está generando en la actitud del docente y en la formación del niño preescolar?, ¿Qué está pasando con las expectativas de la DGEI?. El programa escolar para preescolar no alcanza el objetivo de impulsar la lengua materna y el aprendizaje del español para fines de comunicación y educativos. No se aplica un programa realmente bilingüe, los maestros son bilingües por que usan la lengua minoritaria como medio de instrucción y comunicación y el español para el abordaje de los contenidos escolares. La escuela está reforzando la tendencia del desplazamiento de la lengua indígena, pero también podría revertir esta tendencia y preservar las lenguas minoritarias.

El método de proyecto, recurso metodológico para aplicar el programa vigente, no funciona como fue pensado por la falta de capacitación de los maestros. Este podría ser el instrumento para definir con claridad la función de cada lengua y de cada cultura durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El maestro desconoce, no entiende, no quiere y/o no puede realizar una práctica docente intercultural bilingüe. El problema de la formación es muy serio, a pesar de haber cursado la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena, LEPEPMI 90', que oferta la Universidad Pedagógica Nacional, no existe

un entrenamiento sociolingüístico, ni antropológico para enfrentarse a la complejidad de aspectos encontrados en medios indígenas.

En el contexto intercultural, los padres de familia solicitan la enseñanza del español para la vida futura y delegan un rol transicional a la lengua materna de sus hijos. El asunto lingüístico tiene un papel central, es de primera importancia en el desarrollo laboral. Las prácticas educativas en estos medios no están respondiendo a las necesidades de los pueblos indígenas. Ni siquiera se domina el español.

No sólo es un problema de entrenamiento lingüístico por parte de los maestros de preescolar, sino que además no saben como partir del constructivismo para trabajar o proponer los contenidos de las culturas locales.

Por otra parte, las formaciones profesionales no logran revertir las negativas actitudes lingüísticas y sociales de los maestros, por el contrario las acrecientan. Múltiples fuentes disciplinares deben ser estudiadas y emprender con urgencia nuevas formas de entrenamiento del personal.

6. BIBLIOGRAFIA

AGUIRRE, Beltrán Gonzalo. (1965): "Educación Intercultural", en: **América Indígena**. Vol. XXV, No. 2, México. 177 p.

_____ (1956): "Teoría de la Investigación Intercultural", en: **Suplementos del Seminario de problemas científicos y filosóficos**. No. 7. UNAM, México. 22 p.

AMADIO, Massimo. (1992): "Caracterización de la educación bilingüe intercultural", en: **Análisis de la práctica docente indígena. (fase de diagnóstico - propedéutico)**. Universidad Pedagógica Nacional, México, D. F. pp. 133-136.

ANAYA, Graciela. (1987): "Las lenguas de México: Su Clasificación", en: Aubague L. Cazés, D. Muñoz, H. Pellicer, D. (Eds): **México Indígena**. No. 17 año III, Instituto Nacional Indigenista. México.

ARNAU, Joaquim. *et al.* (1992): **La educación bilingüe**. ICE/Horson, Barcelona, 226 p.

ARRATIA, María-Inés. (1994): "Una experiencia piloto en educación intercultural en la región Aymara del norte de Chile", en: **Pueblos Indígenas**. Año VII, No. 29 y 30, enero/junio, Abya-yala, 291 p.

BONFIL, Batalla Guillermo. (1990): **México Profundo. Una civilización negada**. Grijalbo, México. 250 p.

BRICE, Heath Shirley. (1986): **La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación**. 2a. reimpresión. Instituto Nacional Indigenista, México.

BRONCKKART, Jean-Paul. (1985): **Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?**. UNESCO, París. 123 p.

CORONADO, Susan Gabriela. (1987): **Persistencia lingüística y transformación social: Bilingüismo en la Mixteca alta**. CIESAS, México. 74 p.

CUELI, José. (1990): **Valores y metas de la educación en México**. Ediciones La Jornada, México. 165 p.

DÍAZ, Bordenave Juan. (1976): "Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de Comunicación", en: **Ponencia presentada en la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica**. Cali. 18-60 p.

- DURAN, Leonel. (1988): "Pluralidad y homogeneidad cultural", en: Rodolfo Stavenhagen y Margarita Nolasco. (eds): **Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica.** Dirección General de Culturas populares - Secretaría de Educación Pública. México.
- ESCALANTE, fernández Carlos y Sánchez Flores Ma del Carmen. (1991): **Etnografía e investigación educativa.** México. 425 p.
- GASCHE, Jürgen. (1993): "Elaboración y funciones de un discurso antropológico intercultural en el marco de un programa de educación intercultural bilingüe en el Perú", en: **Pueblos indígenas y educación.** año VIII No. 27, julio/diciembre, Quito, Abya-yala. 268 p.
- GIMENEZ, Aleida. (1982): "Educación Intercultural Bilingüe", en **América Indígena.** Año XLII, No. 2 Vol. XLII, Abr/Jun. México. 368 p.
- GLEICH, Uta Von. (1989): **Educación Primaria bilingüe Intercultural.** Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, D-6236 Eschborn.
- GOETZ J.P. y Le Comte M.D. (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid.
- GONZALEZ, Alonso Carlos. (1990): **Principios básicos de comunicación.** Trillas, México. 368 p.
- GUTIERREZ, Francisco. (1982): **El lenguaje total.** Hvmánitas, Buenos Aires. 190 p.
- HAMEL, Wilcke Rainer Enrique. (1988): "Conflicto sociocultural y educación bilingüe: el caso de los indígenas otomíes en México". México
- HAMEL, Wilcke Rainer Enrique y MUÑOZ, Cruz Héctor. "La sociolingüística en América Latina: notas sobre su dependencia y perspectivas".
- HAMEL, Wilcke Rainer Enrique. (1993): "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el valle del Mezquital" en: **Estudios de lingüística aplicada coloquio de adquisición de segunda lengua del 21 al 23 de octubre de 1981.** Número especial, Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa – México. 37-103 p.
-
- _____, (1982): "Constitución y análisis de la interacción verbal" en: **Estudios de lingüística aplicada.** Año 1, número 2, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa – México. 30-80 p.

- _____, (1988): "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe", en: **Signos Anuario de Humanidades**, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa – México. 494 p.
- LANDABURU, Jon. (1996): "Oralidad y escritura en las sociedades indígenas", en: **II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe. La educación intercultural bilingüe dentro y fuera de la escuela.** (CCELA) Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia, Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), noviembre, Francia. 36 p.
- LASTRA, Yolanda. (1994): **Sociolingüística para hispanohablantes Una introducción.** El Colegio de México. México. 433-473 p.
- LÓPEZ, Luis E. (1989): **Lengua 2: Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural.** UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.
- _____. (1997): "la eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En: **Revista Paraguaya de Sociología.** Año 34. No. 99 (Mayo-Agosto), Paraguay. 27-62 p.
- _____. **¿Dónde estamos con la enseñanza de castellano como segunda lengua en América Latina?**, Programa de Formación de Especialistas para la Educación Intercultural bilingüe en la Región andina, Universidad Mayor de San Simón – GTZ. Mecanograma.
- MASSON, Peter. (1993): "Dimensiones antropológicas de los esfuerzos de comprensión intercultural", en: **Pueblos indígenas y educación.** Año VIII, No. 27 y 28 julio/ diciembre, Quito, Abya-yala. 268 p.
- MUÑOZ, Cruz Héctor (1983): "¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?", en: **Nueva Antropología**, núm. 22. México.
- _____. (Ed.). (1987): **Funciones sociales y conciencia del lenguaje Estudios sociolingüísticos en México**, Universidad Veracruzana, México. 129 p.
- NAHMAD, Sitton Salmón. (1988): "La pluralidad étnica y la nación mexicana", en: **Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica.** Dirección General de Culturas Populares. México, D. F. 88 p.
- OTTO, Monika. (1993): "La educación bilingüe intercultural y el interés de la juventud indígena" en: **Pueblos indígenas y educación.** Año VIII, No. 27 y 28 julio/diciembre Quito, Abya-yala, 268 p.

- PEREZ, González Benjamín. (1987): "Revitalización de las hablas nativas", en: **México Indígena**. no. 17 año III, julio-agosto. Instituto Nacional Indigenista. México. 48-51 p.
- PETRICH, Perla. (1994): "Frontera entre la oralidad y escritura", en: Valiñas, Leopoldo *et. al.* (Eds): **XXII Mesa de Antropología**, México. 160-170 p.
- PODESTA, Siri Rossana Stella. (1994): **Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlata**. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- PRAWDA, Juan (1985): **Teoría y Praxis dela Planeación educativa en México**. Grijalbo. México. 379 p.
- SIERRA, María Teresa. (1987): El ejercicio discursivo de la autoridad en asambleas comunales (metodología y análisis del discurso oral). **Cuadernos de la casa Chata no. 146**. México. 169 p.
- SIGUAN, Miguel y William F. Mackey. (1986): **Educación y bilingüismo**. Santillana/UNESCO, Madrid.
- STAVENHAGEN, Rodolfo y Margarita Nolasco. (1991): **Política cultural para un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica**. Dirección General de Culturas Populares, México. 275 p.
- TAYLOR S.J. Y B Bogdan R. (1992): **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona. 161 p.
- WARMAN, Arturo y Arturo Argueta. (1991): Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México. Colección Miguel Ángel Porrúa, México. 462 p.
- ZIMMERMANN, Klaus. (1993): "Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios" en: **Contextos Étnicos del Lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad**. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas, México. 232 p.
-
- _____ (1997): "Planificación de la identidad étnico cultural y educación bilingüe para los amerindios" en **Multilingüismo y educación bilingüe en América y España**, Centro de Estudios Andinos Bartolomé de Las Casas. Cuzco. 28 52 pp.
- ZUÑIGA, C. Madeleine. (1990): "El programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad de San Marcos en Ayacucho", en: **Amazonia Peruana**. Tomo IX, No. 18, diciembre, Lima Perú, 236 p.

- DICCIONARIO. (1971): Enciclopedia. Salvat. Tomo 9. MEER-ORDI, Salvat editores, México.
- DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE. (1994): "Modelo de educación intercultural bilingüe", en: **Pueblos indígenas y educación**. Año VII, No. 29 y 30 enero/junio, Quito, Abya-yala, 291 p.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. (1996): **Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**. Secretaría de Educación Pública, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993): **Antología de apoyo a la práctica docente del nivel preescolar**. Dirección General de Educación Preescolar, México. 152 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1986): **Bases Generales de la Educación Indígena**. Dirección General de Educación Indígena, México. p. 125
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1993): **Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños**. Dirección General de Educación Preescolar, 125 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1982): **Evolución histórica de la educación preescolar a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública**. Dirección General de Educación Preescolar, México, 118 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1989): **Modelo de Educación Indígena**. Dirección General de Educación Preescolar, México, 85 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1987): **Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena (para niños de 4 a 6 años)**. Dirección General de Educación Indígena, México. 115 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1987): **Plan de estudios y programa de educación preescolar indígena (para niños de 4 a 6 años)**. Dirección General de Educación Indígena, México. 115 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1978): **Programa de castellanización**. Dirección General de Educación Indígena, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1981): **Plan y programa de educación preescolar indígena**. Dirección General de Educación Indígena, México. 71 p.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1992): **Programa de Educación Preescolar**, Dirección General de Educación Preescolar, México.

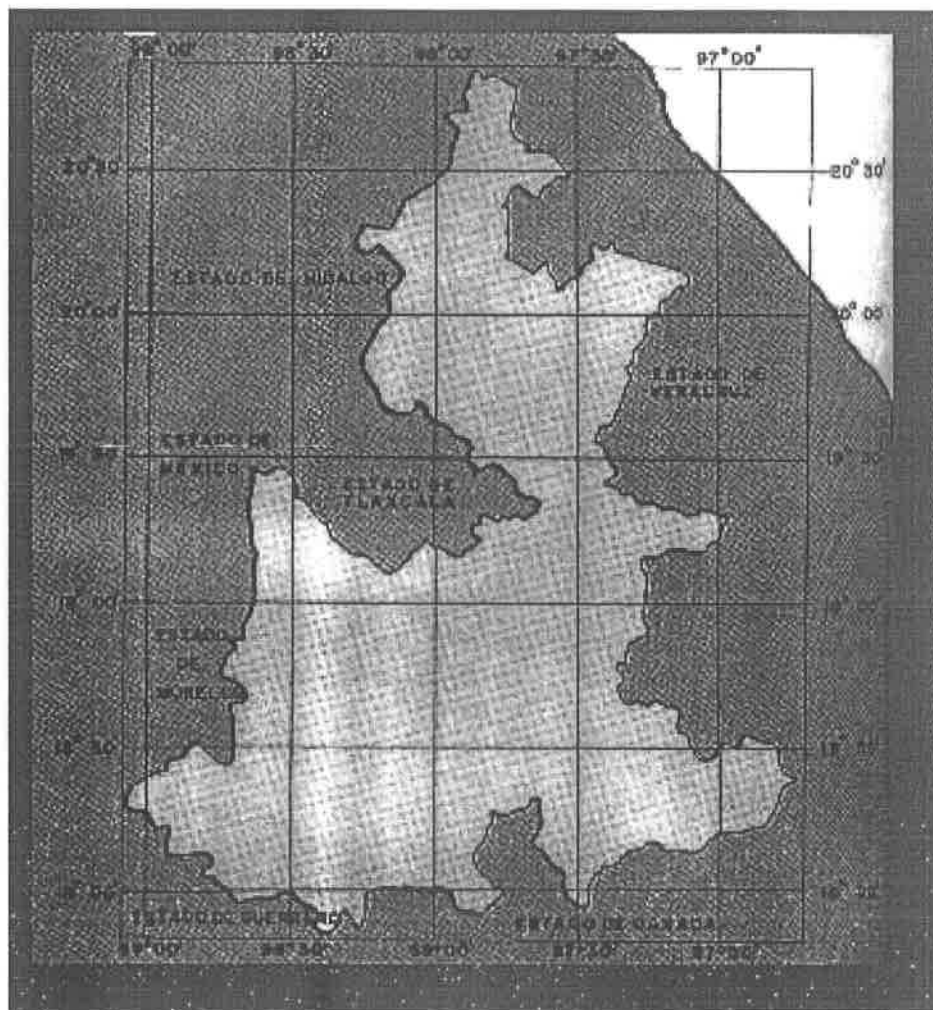
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1994): **Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas**, Dirección General de Educación Indígena, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1994): **Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas**. Dirección General de Educación Indígena, México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1990): **Programa para la modernización de la educación indígena**. Dirección General de Educación Indígena, México.
- UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA. (1993): **Política del lenguaje en América Latina**. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, año 13, ene/jun. Iztapalapa, México, 210 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. (1992): **Análisis de la práctica docente indígena (fase de diagnóstico propedéutico)**. México, 136 p.

7. ANEXOS

ANEXO 1

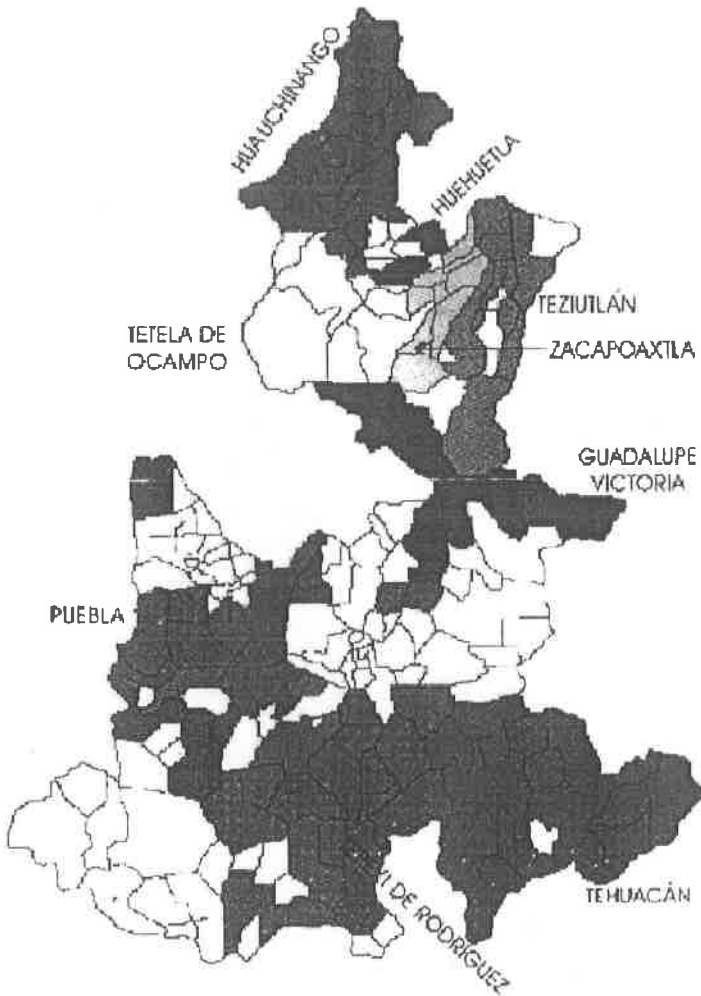
MAPAS

1. ESTADO DE PUEBLA



Fuente: (Monografía del estado de Puebla 1995; 10)

2. REGIONES ÉTNICAS EN EL ESTADO DE PUEBLA



Náhuatl: Puebla, Huauchinango, Zacapoaxtla, Huehuetla, Teziutlán, Guadalupe Victoria, Tehuacán y Tepexi de Rodríguez.

Totonaco: Huauchinango, Zacapoaxtla, Huehuetla, Teziutlán, Guadalupe Victoria

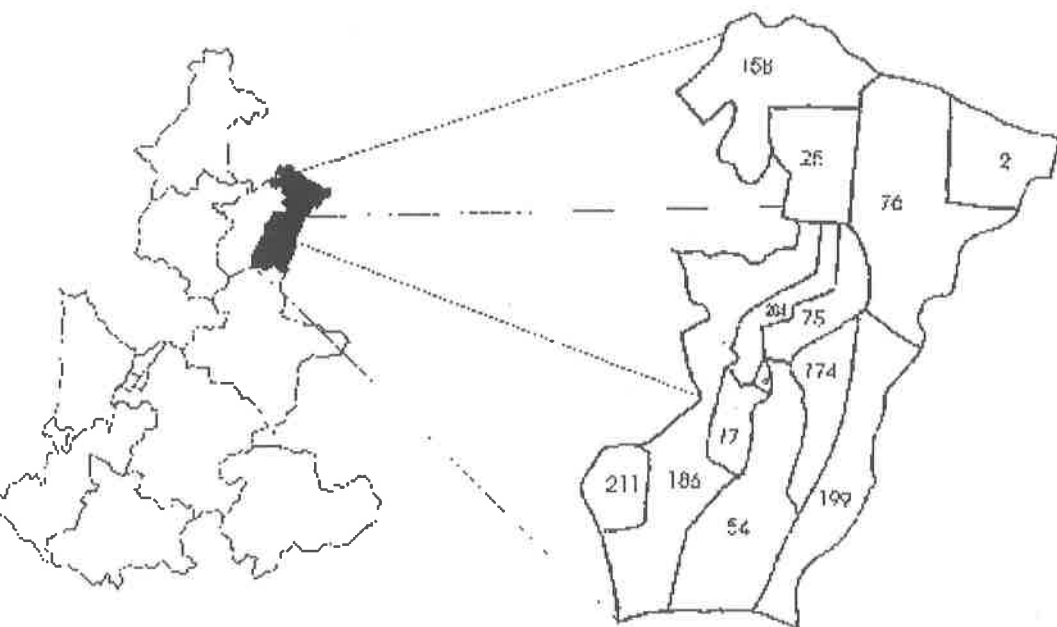
Otomi: Huauchinango

Popolocas y mixtecos: Tehuacán y Tepexi de Rodríguez

Mazatecos: Tehuacán

Fuente: Dirección de Educación Indígena: Programa de desarrollo educativo 1999-2005; 1.

3. REGION DE TEZIUTLAN, PUEBLA



02 Acateno, 017 Atempán, 025 Ayotoxco de Guerrero, 054 Chignautla, 075 Hueyapan, 076 Hueytamalco, 158 Tenampulco, 173 Teteles de Avila Castillo, **174 Teziutlan**, 186 Tlatlaquitepec, 199 Xiutetelco, 204 , 158 Tenampulco, 173 Teteles de Avila Castillo, 174 Teziutlan, 186 Tlatlaquitepec, 199 Xiutetelco, 204 Yaonáhuac y 211 Zaragoza.

Fuente: (Coordinación Regional de Desarrollo Educativo R III. Teziutlán, Puebla 1998; 2)

ANEXO 2

CUESTIONARIOS

CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas náhuatl y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena.

LUGAR. San Sebastián sección 3ra. Teziutlán, Puebla.

FECHA: junio de 1999.

* Los maestros entrevistados fueron seleccionados, debían haber participado en ese período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia práctica del programa escolar de **Castellanización (1978-1981)**, describe de manera amplia lo siguiente.

1. ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?
2. ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?, ¿por qué?
3. ¿Qué usó le dió a la lengua indígena y a el español en el proceso didáctico por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, entre otros? ¿por qué?
4. ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?
5. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿por qué?
6. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿por qué?
7. ¿Cuál cree que fue la trascendencia del programa escolar de **Castellanización**?
8. Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al programa escolar de **Castellanización**.

Nombre y firma.

CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas náhuatl y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena.

LUGAR. San Sebastián sección 3ra. Teziutlán, Puebla.

FECHA: junio de 1999.

* Los maestros entrevistados fueron seleccionados ya que debían haber participado en ese período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia práctica del **plan y programa de educación preescolar indígena 1981-1987**), describe de manera amplia lo siguiente.

1. ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?
2. ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?, ¿por qué?
3. ¿Qué uso le dió a la lengua indígena y a el español en el proceso didáctico por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, entre otros? ¿por qué?
4. ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?
5. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿por qué?
6. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿por qué?
7. ¿Cuál cree que fue la trascendencia del **plan y programa de educación preescolar indígena 1981**?
8. Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al **plan y programa de educación preescolar indígena 1981**.

Nombre y firma.

CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas* náhuatl y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena.

LUGAR. San Sebastián sección 3ra. Teziutlán, Puebla.

FECHA: junio de 1999.

* Los maestros entrevistados fueron seleccionados ya que debían haber participado en ese período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia práctica del **programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años (1987-1992)**, describe de manera amplia lo siguiente.

1. ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?
2. ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?, ¿por qué?
3. ¿Qué uso le dió a la lengua indígena y a el español en el proceso didáctico por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, entre otros? ¿por qué?
4. ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?
5. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿por qué?
6. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿por qué?
7. ¿Cuál cree que fue la trascendencia del **programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años 1987?**
8. Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al **programa de educación preescolar indígena para niños de 4 a 6 años 1987.**

Nombre y firma.

CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas náhuatl y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena.

LUGAR. San Sebastián sección 3ra. Teziutlán, Puebla.

FECHA: junio de 1999.

* Los maestros entrevistados fueron seleccionados, debían haber participado en ese período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia práctica del **programa de educación preescolar (PEP 1992-1994)**, describe de manera amplia lo siguiente.

1. ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?
2. ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?, ¿por qué?
3. ¿Qué uso le dió a la lengua indígena y a el español en el proceso didáctico por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, entre otros? ¿por qué?
4. ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?
5. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿por qué?
6. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿por qué?
7. ¿Cuál cree que fue la trascendencia del **programa de educación preescolar (PEP 92)**?
8. Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al **programa de educación preescolar (PEP 92)**.

Nombre y firma.

CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas náhuatl y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA. La interacción verbal en preescolar indígena.

LUGAR. San Sebastián sección 3ra. Teziutlán, Puebla.

FECHA: junio de 1999.

* Los maestros entrevistados fueron seleccionados, debían haber participado en ese período.

Compañera, compañero, con la finalidad de documentar la experiencia práctica del **programa de educación preescolar para zonas indígenas (PEPZI 1994)**, describe de manera amplia lo siguiente.

1. ¿Qué lengua usó para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿por qué?
2. ¿Qué función tiene la lengua indígena y el español en los contenidos escolares?, ¿por qué?
3. ¿Qué uso le dió a la lengua indígena y a el español en el proceso didáctico por ejemplo: al formar equipos, al pedirles que se sentaran, que salieran al patio, que hicieran alguna actividad de escritura, entre otros? ¿por qué?
4. ¿Qué lengua usó para comunicarse con los niños durante la clase? si usaba la lengua indígena y/o el español en que momento una y cuando la otra?
5. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse con usted durante la clase? ¿por qué?
6. ¿Qué lengua usaban los niños para comunicarse entre ellos durante la realización de actividades? ¿por qué?
7. ¿Cuál cree que fue la trascendencia del **programa de educación preescolar para zonas indígenas (PEPZI 1994)**?
8. Le agradeceré que emita sus comentarios personales respecto al **programa de educación preescolar para zonas indígenas (PEPZI 1994)**.

Nombre y firma.

CUESTIONARIO

OBJETIVO. Conocer el uso de las lenguas náhuatl y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA: La interacción verbal en preescolar indígena.

LUGAR. San Sebastián, sección 3ra. Teziutlán, Puebla.

FECHA: agosto de 1999.

Perfil sociolingüístico del docente

1. ¿Cuál es tu lengua materna?
2. ¿Cuándo y como aprendiste la segunda lengua que hablas?
3. En tu vida cotidiana, ¿cuál es la que usas más? en ¿qué actividades o cosas?
4. ¿En cuál de las dos lenguas que hablas te sientes más a gusto haciéndolo?, ¿cuál es de tu preferencia?
5. ¿Cuál es la más importante de la dos y por qué según tu opinión personal?

Uso de dos lenguas en el proceso didáctico.

6. Describe con detalles en qué momentos usas la lengua indígena en tu práctica docente.
7. Los programas escolares te indican ¿cuando usar una lengua y cuando otra?. Si la respuesta es negativa podrías exteriorizar sugerencias exitosas de cómo hacerlo.
8. En qué momentos usas una u otra lengua, ¿cómo determinas ese cambio o cómo lo haces?
9. En lengua indígena se pueden transmitir los contenidos escolares, ¿Cuáles sí, cuales no?
10. ¿Es lo mismo transmitir un contenido escolar en náhuatl que en español?. Explícalo.
11. ¿Para qué cosas usas la lengua indígena en el salón de clases?. ¿En que momentos ó en que actividades?

12. Los niños ponen más atención ¿cuándo les hablas en la lengua indígena o en español?. Explica con ejemplos.

Perfiles de los niños

13. ¿Qué lenguas indígenas se hablan en la comunidad donde laboras?
14. ¿Con quiénes, en qué lugares y con qué frecuencia hablan la lengua indígena en la comunidad?
15. Si hablan el español en la comunidad donde laboras, ¿Con qué frecuencia lo hacen y específicamente en qué momentos y espacios la utilizan?
16. ¿Cuál es la lengua materna de tus alumnos?
17. Consideras que tus alumnos son bilingües, ¿Por qué?
18. Si consideras bilingües a tus alumnos, ¿Qué aspectos o qué notas para caracterizarlos de esta forma?
19. ¿Qué se le dificulta al niño hablante de náhuatl a la hora de aprender el español? Explícalo.
20. ¿Cuál es el uso, en qué lugares y con quiénes tus alumnos practican la lengua materna indígena?

Nombre y firma

ANEXO 3

ETNOGRAFIA DE CLASES

Para el registro ampliado de las notas de campos se retoma la puntuación y simbología que proponen Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1980), siguiendo las conversaciones de la lengua escrita, y no una puntuación fonética usando comas y puntos para evitar la ambigüedad sintáctica o semántica.

“ ” Registro verbal, textual, de lo registrado (durante entrevista / observación) o de transcripción de grabación.

“ ” Registro verbal aproximado, registro en notas de campo (durante o inmediatamente después de entrevista).

[] Registro verbal aproximado, de memoria al hacer la versión ampliada o inferido, cuando la grabación no es clara.

. Sin puntuación: versión indirecta: nos explicó que haría la junta ...

() Interpretaciones o inferencias sobre tono, actitudes posibles significados, dentro del contexto de la entrevista, (ej). Tono de duda, de regaño, de burla, tono de pregunta)

(()) Interpretaciones o relaciones con otra información fuera del contexto: antecedentes que aclaran el sentido del diálogo.

... Pausa mayor que lo normal.

¿? Pregunta (a veces usamos solo el signo final (¿) para declarativos que se convierte en interrogativos, en la clase)

. Para cambiar de tema y evitar ambigüedad

, Para evitar ambigüedad sintáctica

-- Cuando se cambia de tema momentáneamente o intercala frase.

..... Verbal no registrado o que no se recuerda. Puede agregarse tema aproximado y/o duración si se recuerda.

- En transcripción de diálogos grabados (ejemplo: clases, se pueden eliminar las comillas a lo dicho por los hablantes, si se le precede por dos puntos (:)) y se tiene cuidado de marcar claramente {con // , (), etc.} Lo que no fue dicho por los hablantes.

N Las negritas marcan la traducción del náhuatl al español.

OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DEL TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

8:35 /Desde la calle principal veo que la escuela primaria Rural Federal "Rafael Ramírez" se encuentra ya laborando, los alumnos están dentro de los salones de clase junto con los Profesores correspondientes, algunos niños van llegando apresuradamente.

Señores se encuentran platicando a un lado de la calle principal de la comunidad creo que están esperando el urbano para ir a Teziutlán.

En el urbano que me traslado a la comunidad, también ahí llegó la profesora Candelaria, juntas nos encaminamos al Centro de Educación Preescolar, el cual se encuentra a un costado de la escuela primaria y son divididos por la calle principal con que cuenta la comunidad.

Al llegar al preescolar me invitó a pasar hasta el salón donde ella trabaja.

Ya dentro del salón de clases la profesora tomo una franela y limpia las sillitas y las mesitas y me ofreció sentarme/

..... En tanto los alumnos se reunían platicamos acerca de las dificultades que ella tiene para estudiar la LEPEP 85. No terminó de cursar el primer semestre y sabe que ya está por desaparecer. Ahora se encuentra cursando el 3er. semestre de la LE 94 y cree que a lo mejor no la terminará, le cuesta mucho trabajo entender las lecturas de las antologías, a lo cual le sugerí que debe ser constante en la revisión y análisis de los textos.....

9:00 /Llegan la profesora Cristina, directora del preescolar y el profesor Roberto maestro frente a grupo de la misma/

/Sabén el motivo de mi presencia en la institución y solamente me dicen/

M "Veniste hoy, está bien".

/Algunos niños ya se encuentran en el salón y la directora le pregunta en náhuatl si sus madres van asistir a la reunión, algunos contestan/

A "Sí". 'otros qué'

A "No". 'por qué'

A "Está haciendo tortillas". 'otros qué'

A "Se fue a lavar". 'otros que'

A "No está". 'y otros'

A "No sé"

/También le pregunta en español a la profesora Candelaria/

- DIR "El maestro Miguel (Supervisor de la Zona) no te habló por teléfono para informarte si va a estar en la reunión que se tiene programada" /a la cual la profesora interrogada contesta/
- M "No"
/El profesor. Roberto le pregunta a la profesora Candelaria/
- M "¿Cuál situación didáctica vas a desarrollar?" /contestándole/
- M "Sobre la salud pero voy a esperar que lleguen todos mis alumnos pues vamos a salir a la comunidad"
/En este período escolar existen dos grupos conformados por alumnos que tienen 5 años y son atendidos por Roberto y Candelaria/
- 9:25 /Roberto acomoda mesa y sillas y sienta a los alumnos, inicia su clase con 3 niñas y 7 niños ya ubicados los niños, uno le pide al profesor/
- A "Ya califique tareas". /el cual dice /
- M "Ahorita"
/Este mismo niño le causa impacto mi presencia, cuchichea con el de junto, se sonríen y luego dicen/
- A "Pues esta haciendo muchas letras"
- M "Ni **kitas** mo tareas, **veo sus** tareas, mientras llegan su compañeros, vamos a revisar lo que hicieron en sus casas"
- A "Yo no hice nada"
- M "Porque"
- A "Porque no quise"
- M "Vamos a cantar un cantito, ¿Cuál quieren?"
- A "El del gato, el del gallito"
- M "El del gato, empezamos, 1,2,3". /empieza el profesor a cantar/
"Estaba el señor don gato, esa quieren, o el del gato que se come a los ratoncitos". /los alumnos no contestan/
- M "Empezamos 1, 2, 3, Estaba el señor don gato, estaba el señor don gato, sentadito en su tejado", /se detiene y pregunta a un niño que no canta/
- M "¿**Amo ti kuelita?**, ¿**amo ti uelis** Eutiquio?". **¿no te gusta?, ¿no puedes Eutiquio?**.
/Un padre se encuentra observando en la puerta al parecer es el papá de Eutiquio y le dice al maestro que todavía tiene vergüenza a la escuela/
- ((Una madre llega a dejar a su hija, el niño toño es muy inquieto, siempre esta distraído, jugando, platicando, parece no interesarle la clase)). El maestro lo considera como un obstáculo en su clase y opta por separar a los niños que están cerca de él))
- M "Adi, pásate para acá, porque este toño es muy platiconsillo y no me va a dejar trabajar, ya cantamos el del gato, pero veo como que no quieren, estabamos viendo de como debemos cuidar nuestras manos, boca, ojos"
- A "Para ver y comer". /el profesor le pregunta a este niño/
- M "Viniste ayer a clase". /él cual dijo/
- A "No porque había yo ido a Teziutlán"

- M "Cómo vamos a cuidar nuestra boca, ojos, manos"
 ((llega otro niño y le asigna lugar, tal parece que fuera la primera semana de clase, el padre de familia permanece en la puerta))
- M "¿Cómo decíamos?, con sus manos ¿Qué hacen?"
- A "Comer". /Señalando con sus manos su nariz el profesor pregunta a los alumnos/
- M "¿Cómo se llama?". /nadie le contesta, el mismo se contesta/
- M "*Iyekatsol, nariz* pero podemos decir nuestra nariz, los que no podamos decir nariz pueden decir *iyekatsol*" **nariz** 'los niños permanecen indiferentes a lo que el profesor les esta enseñando, entonces'
- M "Bueno para que participen les voy a dar el libro para que puedan ver"
 /Otra mamá de familia interrumpe y dice/
- MF "Ya llegó Francisco" ((quiso decir ya traje a Francisco, aquí está)), /el profesor le asigna lugar a Francisco y sigue repartiendo los libros de los niños, los libros no alcanzan porque entre tres niños usan un libro/
 'En algunos equipo al repartir el libro les va señalando con su dedo donde deben ver'
- M "*Nikan acá te* Caro, Toño acá para que podamos preguntar como se deben cuidar la boca." /al decir acá señala con su dedo los dibujos de la página que van a observar los alumnos, cambia de lugar al otro niño que esta cerca de Toño/
- M "*Sergio ixuiki nikan, kualki mo silla*". Sergio **vente para acá trae tu silla**. /el profesor va por otro libro de donde los tiene acomodados lo hojea y dice/
- M "aquí esta". /y se lo deja a Sergio/
- M "Vamos a observar". /se ubica al centro del salón y se dirige a todos los alumnos/
- M "*Kaikan, nimitsilia, ahorita nan kitati toni kichiua nijin pipilme, pa después na men kilime nejua ton kichiujto*". **Escuchen, les digo, ahorita van a ver que están haciendo estos niños, pa después me digan que está haciendo.** /algunos observan al profesor y otros observan su libro/
- ((el término pa después esta mal usado en expresión del náhuatl; debió haber dicho para que después, da cuenta de la interferencia de ambas lenguas en la expresión del docente, forma de habla que es aprendida por el alumno preescolar, edad en la que aun no ha logrado aprender toda la estructura gramática de su lengua materna))
- M /Se dirige a un equipo y los interroga/. "*¿Toni ki chiujtoke?*". **¿Qué están haciendo?**
- A "*Mo pajpajto*". **Se están bañando**
- M "*¿Ton?*" **¿Qué?**
- A "*Iten*". **Sus dientes**
- A /Toño/. "Maestro voy a comprar"

- M "Después a la hora de recreo, *Yan nan kita, a ver nijin equipo, ton nan ki chiujo nijin*". **Ya lo ven a ver este equipo, qué están haciendo estos**
- A /No contestan/
- M /Se dirige a todo el grupo y dice/ "*Kaikan* porque *nan kiliti nijin suapil ton nan kichiujo*". **Escuchen porque le van a decir a esta niña que están haciendo**
- A /No contestan/
- M "Toñito va a decir que están haciendo" /se refiere a los gráficos que están en la pagina del libro que están observando, se dirige a Carolina y le pregunta/
- M "¿Ton nan kichiujo nijin pipilme?". **¿Que están haciendo estos niños?** /vuelve a referirse a los dibujos del libro, no hay contestación, se dirige otra vez a Toño, para preguntarle/
- M "¿Qué están haciendo los niños?"
- A "Están lavando sus diente"
- M "Ya les dijo Toño, a ver ¿Que están haciendo?, por ahí una niña dice,
- A "Se están lavando los dientes"
- M "Ahora, que más"
- A "Se están lavando las manos"
- M "Para que creen que se están lavando las manos"
- A "Para comer"
- M "Acá"
- A "Se están lavando con agua"
- M "¿Qué se están lavando con agua?"
- A "Sus pies"
- M "Su cuerpo, ¿Para qué debemos lavarnos?"
- A "Para ir a la escuela, para no enfermarnos"

((Creo que la mayoría de preguntas que el maestro hizo a los alumnos, no fueron entendidas, eran muy claras las indicaciones y aunque usó el náhuatl para tratar de darse a entender y aclarar lo que tenían que hacer los alumnos y de propiciar su participación no se entendidas, por lo tanto creo que no hubo interés de los alumnos)).

((Es menester aclarar que por la reunión de madres de familia, este profesor tuvo que trabajar con los alumnos de la maestra que auxilió a la directora en la reunión, tal vez esto también fue un factor de la poca participación de los alumnos))

- M "A ver si lo están llevando a la práctica". /revisa las manos de algunos niños diciendo/
- M "Sus manos, *timo pajpaka*"

M "A ver toño, tus manos". /luego dice/
M "Lo importante sería que deberíamos lavarnos las manos". ((no explica porque y para qué es importante lavarnos las manos)) /sigue preguntando algunos niños si se lavaron las manos, el muestra sus manos a los niños, luego se dirige a un equipo, señalando los dibujos del libro dice/
M "¿Ton nan kichiujo nikan?". **¿Qué están haciendo aquí?**

A "Mo pajpakan". **Se baña**

M "Toño xo ixkuiti at", pídele a la maestra Cande que te preste una cubeta".
Toño ve a traer agua

/Toño sale y regresa diciendo/

A "No quiere". /El maestro sale y regresa, se dirige a la esquina de este salón ahí esta una mesa de bajo de ella una cubeta la toma y se vuelve a salir. El niño Toño le vuelve a llamar la atención lo que hago y le dice a su compañero que se encuentra sentado a su derecha, mira ya hasta donde va, aco, son muchas, el profesor regresa y dice/

((aco es un término popular que usan los niños para demostrar admiración o sorpresa))

M "**Kaikan, Oigan** vamos a salir y los que no tengan las manos limpias no las vamos a lavar".

A "Yo limpias"

A "Yo también limpio"

M "**Ma mojpajpakati mo mauan. se van a lavar sus manos** vamos a lavarnos las manos los que no se las lavaron, vamos, pues, todos"

((La mayoría de niños, muestran apatía por hacer lo que dijo el profesor, o no entendieron, algunos salieron, otros se quedaron sentados, el maestro muestra ansiedad y empieza a llamarlos por sus nombres))

M "**Tiowe, wiki, Pancho. vamos, vente** /otra señora llega a dejar a su hija y le pide al profesor le tenga cuidado porque todavía esta chiquita, el profesor se dirige a la niña y dice/

M "**Uiki** hija, **ken mo tokaitia**", **Vente** hija, **como te llamas** /no hay contestación, se dirige al/

M "**Rafa ixuiki**, luego **amo na kixmatia ton tik chiuva**", **Rafa vente**, luego **no saben que estamos haciendo** ((es una forma de regaño)), "carrera"

M "Apúrense hijos". /después de esta insistencia todos los alumnos se van con el profesor, que los dirige al lavabo del sanitario de la escuela/

((Los niños se colocan alrededor de la llave del agua empiezan a labarse las manos y como van terminando dicen))

A "Yo ya"

- A "Yo ya". /el profesor les da un trapo para que se sequen las manos, y dice/
M "Están viendo"
A /Algunos niños se quejan de las molestias de Toño, el maestro dice/
M /Toño no debes ser grosero con los chiquitos/
/El maestro también se lava las manos y pregunta/
M "¿quien tiene el trapo?". /un alumno se acerca para lavarse las manos, el maestro le dice/
M "Ahí está el jabón, mira cuanta mugre te sale, entonces no te lavaste en la mañana, aquí esta el trapo/
/Mientras el profesor se lavaba las manos dos niños dicen/
A "A culero"
A "Tú también".
A "Ya no te voy a prestar estas mis canicas"
M "Vámonos". /Todos emprenden el camino de regreso al salón de clases/
M /En el salón de clases/ "¿Todos se lavaron la manos?, vamos a ver nuestras manos ¿como se ven? ¿Iguual?"
A "*Chipauak*". **Limpias**
M "¿*Ken yetok mo may?*". **¿Cómo están tus manos?**
A "*Chipauak*". **Limpias**
M "Las niñas"
A "Que están limpia"
M "A ver, esto no nadamas se hace en la escuela, también en nuestra casa". /Una mama llega e informa que su hija no asistirá a clases porque tiene gripa/
M "*Kaikan Escuchen* después de que nos lavamos las manos ya vimos lo importante que es estar limpio"
M "*¿Ton nan ki utilizaron? ¿Qué utilizaron? nan kai escuchan, ti dibujaroske ton moneki para que yetok chipauak*", **dibujaremos lo que se necesita para estar limpios**
A "Limpias"
M "Adrián diles a tus compañeros, no sabes"
M "Toño diles a tus compañeros, que se necesita"
A "Para comer"
M "Que se necesita para lavarnos"
A "Lavarnos"
M "Para lavarlas que ocupamos"
M "Qué utilizamos para irlas a lavar"
A "Aquellas niñas están jugando"
M /Se sale y las mete y cierra la puerta/ "*Te Rocío ton moneki para tichipauak momay, nikan yetok.tech in dibujo ton kipia in pipilme*" Tu Rocío que se necesita para que tengas limpias tus manos, aquí esta en el dibujo, que tienen los niños
M "Ya vimos ahora vamos a recordar lo que ocupamos, les voy a dar la hoja"
A "Vamos a recortar a tijera"
M "Vamos a dibujar lo que ocupamos para limpiar nuestras manos"
M /Se dirige a un niño/. "Aquí vas hacer lo que necesitas para que tus manos estén limpias"

- /Una niña le habla a otros niños y le dice/
 A "Toño in Xochitl"
 M /Pasa frente a cada niño con un bote y le pregunta/ "¿Tienes lápiz?"
 A "¿Que vamos hacer?"
 M "Vamos a dibujar lo que ocupamos para lavarnos las manos"
 M "¿Con qué nos lavamos las manos?"
 A "Agua y jabón"
 M "Eso, /Se dirige a un alumno/ puedes hacer el niño que esta bañándose o el que no esta bañándose, puedes hacer el niño que se esta peinando, te puedes dibujarte y las cosas que ocupas para bañarte"
 A "Si quiero hacer un muñeco"
 M "Eso, es ese, eres tú".
 A "¿Qué es? ya puedo"
 M "Adrián ya estas haciendo lo que ocupan para bañarte" . /dos niñas se cambiaron de lugar de donde estaban sentadas/
 M "Tu Mary eres aquí y ella allá"
 M "Tu Mary dibuja lo que ocupas para bañarte, o también lo que usas para peinarte porque también se usa..." /Un niño pide lápiz/
 M "No traes". 'el niño mueve la cabeza, diciendo que no y el maestro le lleva un bote y el niño saca de ahí una crayola azul/
 M "¿Tejua kan timo pajpaka?" **Tu donde te bañas**
 A "Tech in apan". **En el río**

((Los dibujos que muestran el libro son imágenes de niños bañándose con regadera, el maestro no explicó que así también se baña))

- M "A pues *chijchiua se apan*" A pues **haz un río**. /Se dirige a Mary/
 M "Esto ¿qué es?". /la niña solamente lo observa y escucha, el profesor dice/
 M "Bueno esto parece jabón"
 A "Ya termine".
 M "Esto que es"
 A "Peine"
 M "Y el jabón o no se baña con jabón o no utilizas jabón para bañarse".
 A "Maestro ya"
 M "¿Qué es?"
 A "Jabón y agua"
 M "Muy bien, pero como que hubieras hecho los dibujos más grandes porque te sobro mucha hoja"
 A "Maestro ya"
 M "Esta bien, nadamas no lo pintes con el lápiz"
 A "Nijin ¿Ton?. **Esto ¿Que es?**
 A "In xapo". **El jabón**
 M "Ton? no moneki tik chiuas in xapo". **¿Qué? también se necesita que hagas el jabón**
 M "Nijin ¿Ton?". **Esto ¿Qué es?**. /el alumno solamente sonríe/

- A "Maestro dos xapo". **Jabón**
- A "Maestro"
- M "Hasta que *mo tami in tekít*". Hasta que **se termine el trabajo**
- M "*Ne nijneki nan kichiua ton monekis para moj pakpakan*". **Yo quiero que hagan lo que necesitan para que se bañen**
- M "No vayan a quebrar mis colores"
- M "Los que van terminando van pintando"
- A "*Nex taneuti mo lápiz pa ni mispaleuiti*". **Préstame tu lápiz para que te ayude**
- M "Tu también te voy ayudar"
- M "Tu Mary te voy ayudar". /Se dirige al equipo de tres niñas que están junto a la puerta del salón/
- 10:20 /Llega el supervisor/
- SUPERVISOR: "Buenos días, buenos días niños"
- A "Buenos días". /algunos niños no contestaron/
- A "Maestro ya queremos salir". /El profesor vuelve a reacomodar a las niñas/
- A "Maestro no puedes"

((El niño quiso decir (no puedo), usa la expresión que utiliza el maestro cuándo los interroga ¿no puedes?, producto del modo de enseñanza en dos lenguas de este docente))

- M "Te voy ayudar, le vamos a poner las manos, /le hace el dibujo/, ahora nadamas lo vas a pintar tu a ver si deberás"
- M "Préstame las crayolas". /Las recoge a otro equipo/
- M "Sin quebrar las pinturas"
- A "Maestro ponle mi nombre"
- A "Yo no puedo mi nombre" ((El niño quiso decir yo no puedo escribir mi nombre)).
- M "Si puedes"
- A "Es que lo perdí mi lápiz"

((En náhuatl se dice *nij polo lo perdí*, por ello el alumno así se expresa, el profesor no corrige la expresión))

- M "Ya todos terminaron". /se dirige al niño/
- M "Que quieres"
- A "Mi lápiz es que lo perdí mi lápiz"
- M "¿Ya terminaron?"
- A "Ya"
- M "Siéntate, si no han terminado sigan, póngale el nombre a su dibujo"
- A "Yo ya le puse"
- M "Muy bien Oscar"
- M "*Xtalikan in nombre*". **Pónganle el nombre**

((El término **nombre** en náhuatl se dice *itokay*, el docente mezcla expresiones de ambas lenguas en una emisión))

M "*Na mejuan nan ueli*". **Ustedes pueden**

A "Ya puedo mi nombre ay cueros"

((Este niño termina de escribir su nombre se sorprende y la expresión ay cueros la usa como admiración y sorpresa de su logro alcanzado))

M "*Xtali mo nombre*". **Ponle tu nombre**

A "*Amo ni uelis*" **No voy a poder**

M "*Ke te ti ueli*". **Tu si puedes**

((Los nombres de los niños son: palitos, rayitas, bolitas ó círculos, el maestro no revisa la escritura de los alumnos, solo le interesa que escriban))

A "Este es de mío mi color"

A "Queremos ir al recreo"

M "Si ya van a salir, pero antes de salir van a terminar el trabajo"

A "Yo hice un río"

M "Para que te sirve un río". /Pasa una camioneta los niños la miran a través de las ventanas, termina de pasara, por ahí se encuentran pastando uno animales que les llama la atención/

A "Miren un caballo y una vaca". /torno -de admiración, el docente ignora el comentario/

M "Porque hicieron un río, que más dibujaron"

A "Yo un jabón"

M "Para que dibujaron el jabón, para que nos sirve el jabón"

A "Para bañarnos"

M "Porque debemos bañar"

A "Para que no nos enfermemos"

M "Para *ton in río*". **Para que el río**

M "Oye Oscar, dice que él dibujo un río, esta bien o mal"

A "Esta bien"

M "*Rocío ton tij chiujtok*, *Rocío ton ti dibujaro*". **Rocío que hiciste, Rocío que dibujaste**

M "Sergio dile a tus compañeros que dibujaste, para que te sirve, para lavar nadamás, bueno siéntate"

M "Eutiquio *xkili* mo **diles a tus** compañeros que dibujaste o nadamás hiciste rayas"

A "Jabón"

M "Que es un río, nadamás porque se ve bonito". /Los niños muestran cansancio impaciencia, pegan con el lápiz sobre las mesas/

((El maestro quiere que el alumno establezca la similitud que hay entre el agua de un río y el agua que sale de una regadera de baño, ambas sirven para asearse, pero como va a expresar esta abstracción si durante la clase en ningún momento se dio a conocer tal conocimiento))

M "Tioue kalan, vamos afuera, allá afuera kalan afuera, sin cosas, sus cosas déjenlas arriba de la mesa". /los niños salen corriendo, los que llevaron sus cosas regresan a dejarlas/

10:45 /Los niños salen y se ubican en una esquina de la cancha y forman un círculo/

M /Pide a un niño les diga como se deben agarrar para formar bien el círculo, bien ahora vamos a ver/

M /El docente entona un canto/, "con esta agüita limpia me voy a lavar, las manos y la cara para ir a estudiar, para los que no se las saben"

M "Bueno oksepa otra vez, con esta agüita limpia me voy a lavar las manos y la cara para ir a estudiar"

M "Ahora en ronda, vamos a movernos, muy bien". /Pero solo canta el profesor/

((Parece que siempre salen a hacer esta actividad, giran a la derecha y luego a la izquierda, el docente dijo vamos a movernos, pero no dijo como o hacia donde, indicación necesaria para que el alumno enriquezca su vocabulario domine su lateralidad, izquierda derecha, ubicación de espacio, arriba abajo, adelante, atrás, etc.))

M "¿Cual otra cantamos?"

A "Queremos ir a comprar"

M "Bueno pueden ir a jugar y luego continuamos". /Todos los niños corren por el patio/

11.00 A.M. /El profesor les ordena regresar al salón y les dice/

M "Las crayolas todas las hechan acá", /señalando el bote/ "todas las guardan porque ya no las vamos a ocupar, pueden salir al recreo"

((En lo general en esta clase el docente nunca paso de los aprendizajes previos de los niños acerca de los utensilios para bañarse. Siguiendo el esquema del interrogatorio para conducir su clase, le faltó establecer preguntas tales como:

Les gusta bañarse?

Todos se bañan?

¿Quién los baña?

¿Qué usa su mamá para bañarlos?

Les gusta el agua tibia o fría para bañarse?

En donde los bañan?

Además del río en que otro lugar se bañan?

Cada que tiempo los bañan?

Digan que hace mamá cuando los baña?

Quién les quita la ropa cuando se van a bañar?

Mamá en donde empieza a echarles el agua?

Después de que están mojados que les pone?

Mamá con que les talla el cuerpo para que se salga la mugre?

¿Qué hace mamá después de que su cuerpo esta enjabonado o tiene jabón?

¿Cuándo mamá los termina de bañar que usa para secarles el agua que quedó en su cuerpo?

Después de que mamá les seco el agua, cuando termino de bañarlos que más hace?.

Alguien lo han bañado con regadera?

Como es una regadera?

¿Qué se hace para que salga agua en la regadera?

¿Qué hay dentro de un baño?

¿Para qué sirve lo hay dentro de un baño? etc. para conocer los saberes previos de los preescolares sobre higiene y posteriormente abundar a través de explicación, dramatización o escenificación de las acciones que se realizan para bañarse, luego pasar al libro de texto para la identificación de las acciones y utensilios del baño)).

OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DEL TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

9:00 A.M.

- M "Haber mijos saquen sus cuadernos"
/La profesora hojea el cuaderno del niño que esta sentado junto a la puerta, va a su mesa, toma un marcador y regresa con el niño, califica la tarea es decir le pone una "B" a una hoja del cuaderno llena de garabatos, voltea la hoja y escribe unas letras sin decir nada coloca el cuaderno enfrente del niño y le dice/
- M "Hazlo mijo"
/El niño se queda mirando el cuaderno, la maestra pasa por detrás de él y le pregunta al niño que ocupa la tercer silla del que atendió/
- M "Tu cuaderno mijo"
/En tanto que voltea a ver al primero y le dice/
- M "No quieres o te da flojera hacerlo"
/Y continua con la niña que esta junto a este, de una bolsa de polietileno transparente la profesora saca el cuaderno de la niña. El tercer niño contesta/
- A "no me compra mi mama"
M "A no te compra tu mamá"
/Mientras escribe en el cuaderno de la niña, se lo da sin decir nada y se va al lugar donde guarda los materiales didácticos, luego se va a su mesa, tres niños permanecen en la puerta viendo hacia adentro, la profesora regresa con una hoja blanca y le dice a los alumnos que ya les puso trabajo/
- M "Ya hagan eso, en lo que llegan sus otros compañeritos/
/Y se ubica a la izquierda del tercer niño y le escribe letras y le deja la hoja/
- A / Maestra no tienes lápiz/
- ((Es niño monolingüe náhuatl quiso decirle a la maestra no tengo lápiz, empleo el término no tienes lápiz que usa la maestra al dirigirse a ellos cuando detecta que no traen ese material didáctico))
- M "No tienes lápiz, ahorita te doy pero ya para la próxima ya lo traes, mañana le dices a tu papá que te compre tu lápiz y tu cuaderno"
/la maestra va hacia su mesa va a traer un lápiz y se lo da al niño y le dice/
- M "Ponte a trabajar"
/Se queda observando a la segunda niña va hacia ella/
- M "Así mira"
/Le toma la mano con la suya y le ayuda hacer algunas letras/
- M "Así mira"
/Mientras el tercer niño le dice/
- A "Pero yo no puedo"
M "No puedes"
A "No"

M /Deja de ayudar a la niña y se dirige al niño que dijo que no puede/
 /Mira haber agarra bien el lápiz/
 /La maestra coloca el lápiz en la mano del niño y le pone su mano de ella sobre la de él y le ayuda hacer las letras mientras le dice/
 M "Haz de venir diario mijo para que puedas porque por eso no puedes"
 A "Sí"
 M "Haz de venir diario para que aprendas"
 A "Sí"
 M "Sí". /Silencio/
 M "¿Vas a venir diario?"
 A "Sí"
 M " He"
 /Luego va hacia la puerta y le dice a los niños que ahí se encuentran/
 M "*Yakan namo salon, xKalikan, xkalaikan* rápido". **Vayan a su salón entren, métanse rápido**

((Los alumnos que están dentro del salón les hablan en español, ¿porqué ya están en clase?, ¿por qué les esta enseñando español?, ¿por qué el español es exclusivo para actividades escolares?; y a los alumnos que no son de su grupo, que están afuera del salón les habla en náhuatl, el habla e esta lengua es para actividades informales o no escolares, la docente será conciente de la diferencia que hace en el uso de ambas lenguas))

/Los niños se van, la maestra regresa a observar a los niños, el tercer niño dice/
 A "Yo no pedo"

((este pequeño aun no puede pronunciar los diptongos: puedo))

M "No puedes mijo haber"
 /Pone su mano sobre la del niño y le ayuda hacer su trabajo/
 A /Yo le hago así/
 M "Aja como puedas mijito como puedas, como puedas"
 /Lo deja y se va a dejar una escoba atrás de la puerta y regresa a observar al niño/
 M "Ya puedes"
 /Luego se sale del salón dejando los niños solos, estos dejan de hacer su trabajo y me observan/

((Es la primera actividad del día, la docente coloca el garabato sin explicarle al niño la dirección que debe seguir para realizarlo, le dice "hazlo mijo, ponte a trabajar", los alumnos muestran apatia por escribir, se les hace

difícil hacerlo, dicen "no puedo" terminan haciendo el garabato siguiendo la dirección que a ellos se les facilita, porque la docente les dice "Aja como puedas mijito como puedas, como puedas". Generando con ello que hagan las letras y los número al revés, además considero que no tienen la suficiente maduración neuromotora para la realización de actividades de psicomotricidad fina en un cuaderno de raya estandar. Las actividades tienen que hacerse, aunque la maestra no explique como y el alumno no quiera. Se inicia la clase con una actividad tediosa para el alumno))

9:30 saludo

- M "Ke itokay Kiltsino". **buenos días maestra**
M "*kitati ma nochime* cosas eh *kitjokan kiltsino* maestra". **Vamos a ver muchas cosas eh digan buenos días maestra**
A "*Kiltsino* maestra". **Buenos días maestra. /coro/**
M "*Kiltsino* compañeritos". **Buenos días compañeritos**
A "*Kiltsino* compañeritos". **Buenos días compañeritos /coro/**
M "*Uan ke se kijto den castilla*" **Y como se dice en castilla** /silencios/ "eh, como se dice uno en español mijos, buenos días maestra, haber digan todos bueeeeenos díaaaas maestra, todos"
A "Buenos días maestra". /coro/
M "¿*Ken nan tanesisjke?*, **¿Cómo amanecieron?**, ¿*ken nan tanesisjke?* **¿Cómo amanecieron?**, /silencios/ (*xitokan ¿ken?*) **digam ¿cómo?**, (Tono fuerte de la maestra en *xitokan ken*) **digam ¿cómo?**, eh ¿*amo nan kimati?*"/ **eh ¿no saben?**
A "Mmmm"
M "*San ken nan tanesisjke kuali o amo*" **Como amanecieron, amanecieron bien o no**
A "*Ejem*". **Sí**
M "*Ejem nan tanesike kuali* ". **Si amanecieron bien**
A "*Ejem*"

((En la actividad de rutina del saludo, parece que cotidianamente la docente no usa el náhuatl para realizarla, se le dificulto establecer la comunicación, uso términos equivocados para la situación comunicativa *ke itokay como se llama ó como se nombra*, mezcló náhuatl y español en un frase de dos expresiones "*Kiltsino* maestra". En náhuatl es: *Kiltsino tamachtjke* y en español: **buenos días maestra**. Además el saludo en el grupo étnico se hace dando la mano y no interrogando o con tono de enojo a varias personas al mismo tiempo como lo es el grupo escolar))

- M "Bueno *ti peualtiti to tekítiti nechilíkan amo nan kimati takan amo ualajke in ojsekin pipilme*" **vamos a empezar nuestro trabajo, no saben si tal vez falta alguno de sus compañeros.** /silencios/ "eh"
- A "Mmmmm"
- M "¿*Akon tikinchaske* ahorita?, **¿A quienes esperamos, entonces ¿*tikin cha o ti kin peua?* ¿los esperamos o empezamos?, por eso ¿*tikin cha o tikin peua?*".** ¿los esperamos o empezamos?
- A "*Ti kin peua*". **Empezamos**
- M "Por eso *ti kin cha o tin kin peua pa to* clase de *axkan*, eh". **los esperamos o empezamos la clase de hoy**
- A "Ya *ti peua*". **Empezamos**

((La maestra no tiene noción de tiempo, son las 9:40 A.M. y todavía deja a criterio de los alumnos si inicia o espera a los alumnos que faltan ¿qué pasaría si este día los alumnos que aún no han llegado no van asistir a la escuela?, ¿Qué pasa con los juegos y actividades planeados para realizarse este día?. En que tiempo se desarrollaran))

9:40 Revisión de aseo

"Inicia la revisión de manos de los alumnos"

- M "*Ti peua, bueno na ni machillite ma mo mauan xe kualí na mo mapapakati, haber ti mo papaj* hijo". **Empezamos, bueno les voy a revisar sus manos, a ver si es que se las lavaron bien, haber te lavaste las manos hijo**
/En ese momento llega un niño y la profesora le dice/
- M /Haber *motali nikan*". **siéntate aquí**
/Continua con la revisión de manos/
- M "Haber *mo mauan ti kilia* este maestra o *ti killis mo ma maj ti ixkíteki mo* , haber *tejua mo may, maj mi ixtékikan, uan maj mo mapapakajti* después, haber *tejua* Juanito". **Haber tus manos le dices este maestra o le dice a tu mama, que te corte las uñas, haber tu tus manos, que te corte las uñas y después te lavas las manos, haber tu Juanito**
- A "Yo ya me cortaron las uñas"
- M "Ya te cortaron las uñas hijo"
- A "Aja, pero ya me salieron"
- M "Ya haber tu hijo, haber tu termina de revisar el aseo de manos". /le pide a una niña que esta peinada y presenta su ropa, rostro y manos limpia/
"*Ma maixtekiske, nan kilia namo ma maj me maixkíteki*". **Que les corten las uñas, le dicen a su mamá que les corte las uñas**
/Llegan unos alumnos/
- M "*Motali nikan, pon motalikan*". **Siéntate aquí, ahí siéntense**

((Los alumnos tienen las uñas largas, la maestra les sugiere que les digan a su madre se las recorte, pero le faltó decir el por qué y el para qué))

- M "Entonces *amo na kimati keye amo ualajke in oksekin pipilmi nikan momachtiki*, eh". **Entonces no saben porque no vinieron los otros niños que aquí estudian.**
- A "Mmmm"
- M "*Amo nan kimati* para que este *nan kixmatoske sekin pipil ken kan amo uitse escuela*" **No saben para que este, están sabiendo porque algunos niños no vienen a la escuela /Llega otro niño/**
- M "*Nikan motali Rafael*, como *akonime haber nech xiteneuilikan* para *nikitas tech yetok tech* no lista, eh" **Aquí se sienta Rafael, como quienes haber díganme quien falta para ver sí esta en mi lista, /silencios/ "xtajtokan tajtokan mijo, valeria, xtatokan, haber como akonime amo uitse man ni ki ixkematoske". hablen díganme, mijo, Valeria, hablen haber como quienes no vinieron y que ustedes conocen**
- A "Mmmm"
- M "*Amo aka nan kixmati*". **No conocen a alguien**
- A "Mmmm"
- M "Eh, eh *tejua mijo tikixmati takan aka amo uitse escuela, eh, ke viviroa* cerca de *mochan in Toño, eh amo tikimaxti*". **Eh, eh tu mijo conoces alguno de tus compañeros que no vino a la escuela, alguien vive cerca de la casa de Toño, eh no lo conoces**
- A "Mmmm"
- M "Eh *in Toño yetok* cerca, *eesstee entonces amo nan kimati taka amo huiste*. Eh el Toño esta cerca, *eesstee entonces no saben porque no vienen*
- A "Mmmm"
- M "*Amo nan nikixmati*". **No lo conocen**
- A "Mmmm"
- M "*Amo nan nikixmati*". **No lo conocen**
- A "*Ne uitsa ojke*". **Ahí viene otro.** /Una niña señala por la ventana, la maestra y los alumnos voltean/
- M "Mmm *maj ki ijsiui*, **Que se apure** haber no saben porque no vienen todos los niños a la escuela, tu Raulito nadie vive cerca de tu casa algún niño que conozcas que este aquí y que no vino hoy"
- A "Mm"
- M "*Tejua Vale amo aka ti kixmati*". **Tú Vale no conoces alguno**
- A "Yo no vine porque tenía frío"
- M "No pero otro compañerito porque no vino, mm *te Hugo mo* hermanos *nochi ualajke, mo ijnluan*. "I **Tu Hugo tus hermanos todos vinieron, tus hermanos**
- A "Mm"
- M "*Nochin yetokej*". **Están todos**
/Llega otro niño, la maestra va hacia la puerta y le dice al niño/

- M /Haber ke se kijtoa Mago kuaj se kalaki". **qué se dice Mago cuando se entra**
- M "*Kiltsino maestra, kiltsino tamaxtikje, haber xkijto, Mago xtajto mijo*". /Le da una silla/ **Buenos días maestra, buenos días maestra , haber dilo, Mago habla mijo**
- M "*Pon motali*". **Ahí siéntate / al mismo tiempo le pregunta/**
- M "*In Reina, Mago, Margarito in Reina, eh*" **La Reina Mago, Margarito la Reina, eh**
- M "*Entonces amo nan kimati keye amo uitse in pipilme*". **no saben porque no vinieron los niños**
- A "Mm"
- M "Eh"
- A "Mm"
- M "*Amo nan kimati*". **No saben**
- A "Mm"
- M "*Haber te Raúl, amo ti ki ixmati ojsekin pipilme ken ualaskia escuela uan amo uitse, Ricardo akon viviroa cerca de mochan*". **tu Raúl no conoces otros niños que tenían que venir a la escuela y no vienen, Ricardo alguno vive cerca de tu casa**
- A "*Amo aka*". **No ninguno**
- M "*Amo aka viviroa cerca de mochan*". **No vive ninguno cerca de tu casa**
- A "Mm"
- M "*Mo hermana mojniu, uitsaya*".**Tú hermana hermana, ya viene**
- A "*Amo kineki*". **No quiere**
- M "*Amo kineki ualas, tejua este Reycito akon viviroa cerca de mochan, eh*". **No quiere venir, tu este Reycito quien vive cerca de tu casa, eh**

((La maestra quiso realizar el pase de lista, dándoles la participación a los alumnos para que detectarían quienes están ausentes y al mismo tiempo dijeran si sabían el por qué no se habían presentado a la escuela, pero la forma de interrogar hizo que los preescolares solo emitieran sonidos; la actividad sólo se enuncia el la planeación, sin considerar el procedimiento a seguir para realizarla: Tal vez debió haber pedido a los niños que se observaran y dijeran los nombres de los que estaban ausentes, luego mencionar cuantos niños y cuantas niñas, en total cuantos faltaron, argumentar algunas causas del por qué no habrían asistido a la escuela, etc. Argumentar que pasará con estos niños y al no estar en la clase que se realizara hoy, qué hacer para ayudarles))

M "Ti kantaronti se cantito, nan kineti haber xkitokan". **Vamos a cantar un cantito, quieren haber digan**

M "Ya in tonaltsin". **Ya el solecito**

A "Ya in tonaltsin". /coro/ **Ya el solecito**

M "Ma nochime, haber, ya in tonaltsin". **todos, haber, ya el solecito**

A "Ya in tonaltsin". /coro/ **Ya el solecito**

M "Yajki kiuitsa". **Viene diciendo**

A "Yajki kiuitsa". /coro/ **Viene diciendo**

M "kijtos ki aulas". **Viene diciendo**

A "Kijtos ki aulas". **Viene diciendo**

M "Ya tanesik". **Ya amaneció**

A "Ya tanesik". **Ya amaneció**

M "Haber nochime sachi fuerte, haber". **Haber todos más fuerte, haber**

M "Ya in tonaltsin". **Ya el solecito**

A "Ya in tonaltsin". /coro/ **Ya el solecito**

M "Yajki kiuitsa" **Viene diciendo**

A "Yajki kiuitsa"/coro/ **Viene diciendo**

M "Ya in tonaltsin". **Ya el solecito**

A "Ya in tonaltsin". /coro/ **Ya el solecito**

M "Yajki kiuitsa". **Viene diciendo**

A "Yajki kiuitsa". /coro/ **Viene diciendo**

M "kijtos ki aulas". **Viene diciendo**

A "Kijtos ki aulas". **Viene diciendo**

M "Ya tanesik". **Ya amaneció**

A "Ya tanesik". **Ya amaneció**

M "Haber, ya in tonaltsin". **Ya el solecito**

A "Ya in tonaltsin". /coro/ **Ya el solecito**

M "Yajki kiuitsa". **Viene diciendo**

A "Yajki kiuitsa". /coro/ **Viene diciendo**

M "kijtos ki aulas". **Viene diciendo**

A "Kijtos ki aulas". **Viene diciendo**

M "Ya tanesik". **Ya amaneció**

A "Ya tanesik". **Ya amaneció**

M "Uan desde uejka" . **Y desde lejos**

A "Uan desde uejka". **Y desde lejos**

M "Moita in altepetsin". **Se ven los cerros**

A "Moita in altepetsin". **Se ven los cerros**

M "Como se xochit". **Como una flor**

A "Como se xochit". **Como una flor**

M "Haber". /la maestra le da entonación al canto, lo canta pero los niños solo dicen algunas palabras/

M "Haber"

"ya in tonaltsin. **Ya el solecito**

Yajki kiuits Viene diciendo

kijtos ki ualas. Viene diciendo

Ya tanesik. Ya amaneció

Uan desde uejka. Y desde lejos

Moita in altepetsin. Se ven los cerros

Como *se xochit*. Como **una flor**

/Nuevamente la maestra empieza a repetir la letra del texto por renglones y los niños repiten/

- M "Haber, *ya in tonaltsin*". **Ya el solecito**
A "*Ya in tonaltsin*" /coro/ **Ya el solecito**
M "*Yajki kiuitsa*". **Viene diciendo**
A "*Yajki kiuitsa*"./coro/ **Viene diciendo**
M "*kijtos ki aulas*". **Viene diciendo**
A "*Kijtos ki aulas*". **Viene diciendo**
M "*Ya tanesik*". **Ya amaneció**
A "*Ya tanesik*". **Ya amaneció**
M "*Uan desde uejka*". **Y desde lejos**
A "*Uan desde uejka*". **Y desde lejos**
M "*Moita in altepetsin*". **Se ven los cerros**
A "*Moita in altepetsin*". **Se ven los cerros**
M "*Como se xochit*". **como una flor**
A "*Como se xochit*". **como una flor**

((Mala traducción se usan términos de español como náhuatl: "*Ya in tonaltsin*" **Ya el solecito**, *Ya tanesik*". **Ya amaneció**, "*Uan desde uejka*". **Y desde lejos**, "*Como se xochit*". **como una flor**))

OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DEL TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR.

8:55 /Es una mañana soleada muy calurosa, mucho polvo en los caminos y en la calle principal, algunos niños están fuera de la escuela porque el portón todavía permanece cerrado, algunos intentan entrar por la cepa que esta en los limites del terreno de la institución misma que es para la construcción de la barda de contención que limita a la calle principal y los padres de familia que están trabajando ahí conversan en lengua náhuatl, les prohíben porque pueden caerse y lastimarse, otros niños van llegando/

/El Profesor Roberto y yo llegamos en el mismo transporte, el se puso a platicar con el Director de la Escuela Primaria "Rafael Ramírez", acerca de su coche que se encuentra fallando del sistema eléctrico al igual que el del Director, la conversación se establece en lengua castellana, algunos niños se dirigen al profesor Roberto en lengua náhuatl/

/9:00 A.M. Llega la profesora Yolanda, me saluda y saluda en castellano a los niños y a unas madres de familia que están ahí, que esperan a la profesora Cristina Directora del CEPI. Pues llevan una cooperación, tal vez para los gastos de la clausura de fin de curso o la cooperación de la barda en construcción/

/9:10 A.M. Aplicó las encuestas sobre el programa de educación Preescolar Bilingüe Bicultural al personal docente, al inicio cada maestro se fue a su aula para dar contestación pero después se reunieron en un solo salón y posteriormente entregaron el cuestionario/

9:40 La profesora inicia su mañana de clase interrogando si se van a saludar

M "Nos vamos a saludar, *ti mo mopapalojti ka se canto*, **Nos vamos a saludar con un canto ¿cómo nos saludamos? *maseualtajtol o koyotajtol*". náhuatl o castellano.**

A "*Koyotajtol*". /Gritan los niños/ **Castilla**

M "A bueno, entonces vamos a empezar a cantar el canto y nos vamos a saludar, haber 1,2,3", /Cantan los niños y la profesora/

"Con las manos y una sonrisa
los buenos días te voy a dar,
ven conmigo yo soy tu amigo
todos juntos vamos a estudiar"

/Los niños se saludan unos a otros los que están al frente y los que hasta a los lados, la maestra saluda a los niños que están cerca de ella/

M /Canten mijos, canten bien, canten duro, haber otra vez:

con las manos y una sonrisa
los buenos días te voy a dar,
ven conmigo yo soy tu amigo
y todos juntos vamos a estudiar"

/Los niños se saludan unos a otros la maestra saluda a los niños que están cerca de ella/

M "Haber *maseualtajtol*", Haber **náhuatl**

"*Ka to mauan uan se uetskilis ¿ken ti tanesik?* **con nuestras manos y una sonrisa, ¿como amaneciste?**" /entra el profesor Roberto a preguntar en castellano si ahí esta un niño de su grupo, la profesora a señas le dice que no porque sigue cantando/

ixuiki nouan yek ni yolikniuan uan ti nochin ti mo machtiti". **ven conmigo yo soy tu amigo y todos juntos vamos a estudiar**

M "canten duros mijos: no les gusto ese canto"

A "Sí". /Gritan muchos niños al mismo tiempo/

M "Buenos el de los conejitos"

A "Sí" /Gritan muchos niños al mismo tiempo/

M "Los Conejitos, entonces, entonces se van a tener que parar" ((para qué))

A /Una niña que esta mirando hacia fuera por la ventana dice/, "Maestra Eligio no viene, ahí esta todavía"

((Esta niña usa el término todavía en lugar de todavía, la maestra no corrige la expresión))

M /La profesora ignora el comentario continua con la actividad/ "Haber todos aquí vamos a pararnos tantito, párense aquí". /señala a un costado de donde están sentados los niños ahí se encuentra un espacio libre, los niños se levantan de sus sillas y corren hacia donde esta la maestra, se muestran alegres y gustosos, ruido de arrastre de sillas, una niña y un niño se quedaron sentados y solo observan/

M "Primero en español, español 1, 2, 3"

Los conejitos saltan y brincan,
saltan y brinca quieren jugar
pero de pronto sale un perro
sale un perro ua ua ua"

((Al cantar, profesora y niños brincan y aplauden al mismo tiempo, acciones que no fueron indicadas o acordadas, el canto les gusta, se muestran alegres, rien, pero empiezan a toser))

M "Haber en *maseualtajtol*" Haber en **náhuatl**

In tochime ajkótsikuini uan tsitsikuine **Los conejitos saltan y brincan ajkótsikuini uan tsitsikuine kineki mauiltiske saltan y brincan quieren jugar uan niman kitsa se istkuinti pero de pronto sale un perro kitsa se istkuinti ua ua ua". sale un perro ua ua ua**

/al cantar, profesora y niños brincan y aplauden al mismo tiempo, tosen más/

M "Haber otra vez fuerte"

In tochime ajkotsikuini uan tsitsikuine Los conejitos saltan y brincan Ajkotsikuini uan tsitsikuine kineki mauiltiske saltan y brinca quieren jugar uan niman kitsa se istkuinti pero de pronto sale un perro kitsa se istkuinti ua ua ua". sale un perro ua ua ua

/al cantar, profesora y niños brincan y aplauden al mismo tiempo, siguen tosiendo/

M "Ya, quieren descansar"

A "Yo sí"

/se van a sentar, nuevamente se produce ruido por el arrastre de sillas entre ellos platican/

M "Haber vamos a descansar"

A "Sí"

((Al realizar la actividad física de brincar y aplaudir de manera rápida les provoca cansancio a los alumnos y a la maestra, no se realiza ningún ejercicio de respiración ni relajación))

M "Quieren seguir cantando"

A " Sí". /coro/

M "Los pollitos"

A "Sí"

M "Haber 1, 2, 3

Los pollitos dicen pío, pío, pío,

Cuando tiene hambre

Cuando tiene frío

La gallina busca

El maíz y el zacate

Les da la comida

Y les presta abrigo

Bajo sus dos alas acurrucaditos

Duermen los pollitos hasta el otro día

/los niños al cantar van haciendo la mímica que indica el contenido del canto/

M "Haber a dormir"

/los niños sentados, apoyan su cabeza sobre la mesa y cierran sus ojos, la profesora canta en voz baja /

M "A dormir, a dormir a ver si adivinan lo que soñé, a dormir, a dormir a ver si adivinan lo que soñé. /Llega una niña y la maestra la ubica en una mesa, los niños emiten sonidos que se hacen al dormir zzzzzzzz, al terminar de cantar la profesora emite el sonido del maúllo del gato/

M "Miau". /los niños se levantan y en coro dicen/

A "Un gato"

M "Si adivinaron"

A "Es un gatito"

M "Es un gatito"

- /Los niños se vuelven a colocar en la posición anterior/
M /Nuevamente la profesora canta/
A /Dormir, a dormir a ver si adivinan lo que soñé, a dormir, a dormir a ver si adivinan lo que soñé". /los niños emiten sonidos que se hacen al dormir zzzzzzz) al terminar de cantar la profesora emite el sonido del búho/
M "Bu". /Los niños se levantan y en coro dicen/
A "Un tecolote"
M "Un tecolote"
/Los niños se vuelven a colocar en la posición anterior/
M "Haber vamos a ver, si deberás pueden adivinar todas las cosas
A dormir, a dormir a ver si adivinan lo que soñé, a dormir, a dormir a ver si adivinan lo que soñé". /los niños emiten sonidos que se hacen al dormir zzzzzzz) al terminar de cantar la profesora golpea una mesa con un vaso desechable y pregunta/
M "Que fue". /Los niños se levantan y en coro/
A "Es un vaso, un vaso"
M / Le pregunta directamente a una niña/, "Haber tú"
A "Un vaso, Un vaso, un vaso". 'gritan'
M /Pregunta directamente a un niño/, "Lo viste, /la profesora sonrío/, haber"
/Los niños se vuelven a colocar en la posición anterior/
M "A dormir, a dormir a ver si adivinan lo que soñé, a dormir, a dormir a ver si adivinan lo que soñé". /los niños emiten sonidos que se hacen al dormir zzzzzzz al terminar de cantar la profesora hace el maúllo de una zorra/
M "Mu"., /los niños se levantan y en coro dicen/
A "Zorra, Una zorra"

((Después de esta actividad inicia con las actividades centrales del proyecto))

- M "Ya bien que vi que si pueden adivinar, quieren trabajar, ¿qué quieren hacer?"

((La expresión ¿qué quieren hacer? dicha por la docente da cuenta de que la actividades deben iniciar del interés de los niños, como lo plantea el método de proyectos))

- A /los niños se levantan y en coro dicen/. "De dibujo"

((Los niños manifiestan "de dibujo" ¿esta es una actividad?, no será una técnica para propiciar la maduración para la psicomotricidad fina del niño, que conocimiento va aprender el preescolar))

- M "Bueno saquen su cuaderno y hagan un dibujo de lo que quieran hacer y lo vamos a pintar"

((La docente dice "saquen su cuaderno y hagan un dibujo de lo que quieran hacer", ¿Cuál es el proyecto planeado y que se está desarrollando?, ¿Cuál es el rol de la docente?, aceptar lo que los niños dicen quieren hacer, La explicación, la interrogación, la investigación o la aclaración en ¿qué momento la hará?, los saberes previos de los alumnos ¿Como los detecta y los retoma en las actividades para generar el nuevo aprendizaje?))

/Los niños empiezan a conversar entre ellos, algunos establecen platica en náhuatl otros en español acerca de lo que van hacer/

- M "Dibujen". /Una niña llama la atención de la maestra y le dice/
A "Maestra, maestra *ne etok Liliana tech in loma*". **ahí esta Liliana en la loma**
Maestra, maestra
M "Eh"
A "*Ke ne yetok Lili in Loma*". **Que ahí esta Lili en la loma**
M "Ah que esta una niña en la loma Liliana"
A "Maestra yo estoy haciendo una casa"
M "A bueno". /se asoma por la ventana y grita/

((No se acercó al niño para ver el procedimiento para hacer el dibujo, ni lo interrogó sobre que lo motivó para dibujar una casa))

- M "Liliana". /Llegan otros niños, la profesora los ubica en una mesa de trabajo/
A "Buenos días maestra"
M "Buenos días, / Murmullo de platica de los niños/ el que tiene cuaderno de dibujo, tomen su cuaderno de dibujo". /se va a la mesa donde se encuentran los cuadernos de los niños y los reparte, nombrando a los niños/
A "Yo si tengo, yo no tengo". /gritan en coro los niños/
M "Antonia ven a traer aquí, /algunos niños corren a donde esta la maestra y esperan que les dé su cuaderno de dibujo y regresan a su mesa a buscar el lápiz de la bolsa que traen de su casa y empiezan a dibujar, otros solo tienen cuaderno rayado, otros no tiene ni cuaderno ni lápiz se quedan observando lo que hacen sus compañeros, algunos platican entre ellos en náhuatl y en español acerca de lo que piensan hacer, árbol, casa, río,..., otros ya están dibujando y otros solo ven, la profesora termina de repartir los cuadernos y se dirige a observar lo que los niños están haciendo y

((No hay una organización sobre el uso de los útiles escolares, se dieron dos indicaciones: primera: "saquen su cuaderno", se refirió al cuaderno que los pequeños diariamente llevan y traen en su mochila, pero en la escuela tienen un libreta tamaño profesional de hoja blanca, que ocupan para hacer dibujos y para los que no la tienen la maestra les proporciona hojas blancas; la segunda fue: "el que tiene cuaderno de dibujo, tomen su cuaderno de dibujo", la docente no se acordó del material ¿Qué tiene en el salón de clases?, esto hizo que algunos dibujos quedarán inconclusos en el cuaderno y en la libreta u hoja blanca terminados))

- M "Nikan, ¿ton nan kichiujtoke?" Aquí **¿qué están haciendo?**
A "Se kali". **Una casa**
M "Bueno"

((No observa el procedimiento de elaboración del dibujo ni sugiere una técnica para realizarlo mejor, ni interroga sobre que les motivo para dibujar una casa))

- M /Después se dirige a unos niños que no hacen nada/
M "Nikan, ¿ton na kichiuati?, **Aquí ¿que van hacer?**, /Arrastre de sillas/, *amo ti kuali mo* cuaderno, *na mech temoliti se amat*, **no trajiste tu cuaderno, les voy a buscar una hoja.** /va a la mesa de materiales a buscar hojas blancas tamaño carta, algunos niños siguen platicando y dibujando, regresa y pregunta/
M "¿Akon amo kipia cuaderno?" **¿Quién no tiene** cuaderno?

((cuaderno o libreta la segunda indicación fue: "tomen su cuaderno de dibujo"))

- A "Yo no, yo no, yo también"
M "Haber, /les da hojas blancas tamaño carta a los niños que no tienen cuaderno, algunos niños le preguntan que van hacer, a los que les entrega hoja le preguntan/
A "Que se hace"

((uso incorrecto del español, que voy hacer))

- M "Lo que quieran hacer". /sigue revisando si todos los niños ya tienen los materiales para trabajar, a un niño que sigue mirando le pregunta/

M "¿Tienes cuaderno?, ¿tienes cuaderno?, ¿*tikpia mo* cuaderno?, **tienes tu** cuaderno, *kixti*, **sácalo**. Tienes cuaderno?, tienes cuaderno?"

((Se dirige a los niños en español como no obtiene respuesta, usa el náhuatl para que el niño le entienda y conteste))

A /Mueve la cabeza para decir sí/

M "*Kixti*, **Sácalo**, éste de quien es". /están dos cuadernos juntos sobre una mesa, los dueños de estos los toman, se va a su mesa, ahí esta una niña de pie y le habla en voz baja y la profesora y contesta/

M "No tienes lápiz"

A "No". /la profesora le presta un lápiz, algunos niños al ver esto gritan/

A "Yo no tengo lápiz, yo no tengo lápiz", /gritan los alumnos en tono alargado/

M "No tienes lápiz, ¿Quién no tiene lápiz?", /nuevamente va a la mesa de materiales al parecer busca lápices, pero regresa con dos cajas de crayolas y las pone sobre las mesas donde están trabajando los niños para que ellos tomen la que gusten y la usen como lápiz/

((Falta organización de la maestra para prever los materiales didácticos del grupo escolar, como responsable de brindar una educación de calidad, debe saber del total de alumnos de su grupo cuántos tienen: cuaderno, libreta para dibujo, lápiz, crayolas, tijeras, resistol, entre otras, y cuántos no, e implementar la estrategia para superarlo y evitar pérdida de tiempo preguntando a los alumnos si tiene o no el material))

A "Yo una, yo una, yo también, color, color, color", /gritan los niños mientras toman las crayolas, pero dos niños que ya terminaron de hacer su dibujo toman las crayolas para iluminarlos y entre ellos se preguntan/

A "Que color quieres"

A "Yo verde". /su dibujo es un árbol/

A "Yo negro". /su dibujo es una casa/

A "Le voy a poner negro para que se haga la sombra". /ilumina una casa, este niño le pregunta al que esta frente a él/

A "Que hiciste"

A "Un árbol"

A "Un árbol"

A "Parece un río", /tono dudoso/

A "Ese no es árbol", /le muestra el dibujo de su compañero de lado que también hizo un árbol y le dice/

A "Mira tu hermano como lo hizo", /El niño que esta iluminando el árbol, (ejemplo) dice/

A "Mira aquí esta un pajarito". /y empieza a dibujarlo a un lado del árbol/, /entra el profesor Roberto a preguntar por la grabadora para ensayar el vals

de los que egresarán del preescolar la profesora Yola le informa que esta guardada en casa del presidente del Comité de padres de familia/

A "Ya lo viene agarrar, ya lo agarro"

((Todos estos comentarios son desapercibidos por la maestra, no asumen el rol de observador y propiciador, ¿Cuál es la enseñanza y el aprendizaje en este día))

M "Quien ya esta pintando"

((No hay respuesta de los alumnos, ellos han formado pequeños subgrupos, están motivados en lo que está haciendo y entre ellos dialogan, concluyo que hoy la clase giro en torno a una actividad libre, esta gustó a los alumnos, el rol de la docente se concreto en facilitarles el material de manera desorganizada, ¿ese será el rol de la educadora en una actividad libre pero central del proyecto))

A "Y sus alas"

M "Haber aquí"

A "Un árbol bien grandotote"

A "Ese se ve como agua, no es árbol, es agua"

A "También me prestas el verde"

A "Porque"

A "Para"

M "¿Que hiciste?"

A "Una casa"

M "Hiciste, una casa o la escuela"

A "Una casa"

A "Apenas va en la escuela". /responde otro niño/

M "Ah"

A "No es cierto es primero su casa y después la escuela". /contesta otro niño/

M "Ah le estas haciendo sus escalones"

N "Sí"

M "Ah bueno, tu que esta haciendo, ¿una culebra?"

A "No, estoy pintando abajo para que sea la sombra". /niño que dibujo el árbol/

((Este niño dibujo un árbol imaginando un día soleado, nivel de pensamiento del niño preescolar, imaginación que no fue valorada y acrecentada por medio de preguntas o comentarios))

M "Quique ¿qué esta haciendo?, ¿Tu cuaderno?", /el niño apenas saca el cuaderno/

A "Maestra no tengo mi lápiz"

M "¿Dónde dejaste tu lápiz?"

A "No, esos me lo robaron". /señala a unos niños/

M "Te lo robaron y no le dijiste a tu mamá"

A "No"

A "Este me lo dio mi hermano, este me lo dio mi hermano". /los niños señalados que robaron el lápiz se justifican /

A "Este me lo dio mi mama". /otro niño/

((La maestra no puso atención y no entendió lo que le dijo el alumno sobre el robo del lápiz, no resolvió el problema))

M "Tienen mucho que pintar"

A "Ya". /una niña anuncia que ha terminado de dibujar e iluminar/

((La actividad inicia con la interrogantes ¿qué quieren hacer?, cuando los alumnos dicen "de dibujo", la consigna de la docente es "Bueno saquen su cuaderno y hagan un dibujo de lo que quieran hacer y lo vamos a pintar", la actividad central fue pintar o hacer el dibujo, ¿Cuál fue la explicación para dibujar y para pintar?, ¿qué aprendieron los niños hoy))

M "Ya, ponle tu nombre, recuerda el nombre que siempre has escrito, no te acuerdas, ahí tiene tu cuaderno"

A /la niña empieza hacer garabatos sobre la hoja, abajo del dibujo realizado y pregunta a la profesora/, "Así"

M "Si así va, luego ¿qué sigue?"

/una señora llega a preguntar por la maestra Cristina directora, la conversación la entablan en castellano, es una madre joven, la niña sigue preguntando/

A "Así", /la maestra dice en voz alta/

M "A N -TO-NIA", /voz fuerte y pausada por sílabas, recuerda bien las letras, la señora es la mama de Antonia/

A "Maestra así"

M "Ahí va bien"

Señora "Apúrate hija

M "AN - TO - NIA, haber ya salió, ANTONIA". /la maestra esta con la niña ayudándole/

M /Fíjate bien como va mira ANTO, recuerda como va/

Señora "Se le olvido"

M "Se le olvido"

Señora: "Ten hija /le da dinero/ pero te vas lueguito eh, no vayas andar jugando hace mucho calor si no te pego, TONIA te vas luego no vayas andar jugando si no te pego eh, luego vas". /los niños sigue dibujando, iluminando y platicando entre ellos/

A "Maestra ya". Otro niño termina de dibujar e iluminar/

M "ANTONIA, te iba yo a poner pero ya me ganaste". /sonríe/

A "Yo, ya". /otro alumno termina de dibujar e iluminar/

M "Ponle tu nombre también, los que vayan terminando ya le van poniendo su nombre, *akon kitamia kitalia in tokay, nan kaike*", **¿Quién va terminando? Le pone su nombre, ¿oyeron?**

OSCAR "Aja"

A "Yo ya"

M "Grande mijo para que se via OSCAR, haber tu también hazlo tu nombre ya terminaste, ANTONIA ya termino, va arrancar la hoja y va a colgar donde ella quiera"

A "Yo ya termine, yo ya termine". /gritan en coro varios niños/

M "Haber, haber, siéntate". /Observa al niño Oscar que esta intentando escribir su nombre/

A /EL niño Oscar dice al escribir su nombre/, "Oscar"

M /La maestra le dice al enseñarle la letra S/, "La culebrita" /lo deja y va hacia el pizarrón, otra señora pregunta por Cristina, en el pizarrón escribe OSCAR, FELICIANO, vuelve a ir con OSCAR, le dice/

M "¿Ya?, Té falta, en el pizarrón hay dos nombres el otro de quien es"

A /El niño Oscar dice/, "De yo", ((el niño dice de yo en lugar de es mí))

A /El niño Feliciano dice/, /De yo también/

M "A bueno entonces"

A /Feliciano/, "lo hago"

M "Aja, ¿ya?, Haber veo"

10:20 A.M.

((Se da por hecho que los niños ya saben escribir, se les deja en libertad que escriban su nombre, sin cuidar la forma de elaboración de las grafía al escribirlas los alumnos, ¿qué se esta propiciando con ello?))

OBSERVACIONES DE UNA CLASE DE TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

/Inicio la observación después de que la profesora Yolanda Lázara Ortíz Vázquez, ya había hecho las actividades de rutina como es el saludo y la revisión de aseo, para lo cual uso el canto el canto.

Es una mañana soleada, los niños se muestra alegres.

La maestra toma unas hojas blancas tamaño carta de la mesa que utiliza como escritorio y va a cada mesa donde están los niños y se las pone para que tomen una, estas hojas contiene un dibujo como: cubeta, escoba, bolsas de jabón, etc. después de terminar de repartirlas se regresa a su mesa y pregunta a un niño/

M "Haber tu cual tienes"

A "Yo tengo una cubeta"

M "Aja"

A "Yo tengo una cobeta"

A "Yo tambien"

M "Ya todos"

A "Una cobeta". / varios niños dicen la frase en voz alta/

((El término cobeta no es corregido por la docente: cubeta)

M "Para que las utilizamos"

A "Para lavar los pies" /varios niños dicen lo mismo en voz alta/

((Considero se crea una confusión ¿la cubeta sirve para lavarse los pies?, no se aclara: que la cubeta es un recipiente para: acarrear agua del río, juntarla de la gotera cuando llueve o almacenarla de la llave, y el agua sirve para lavarse los pies))

M "A donde agarramos agua, ((para qué, que relación tiene el agua con la cubeta)) en los baños o en donde"

((Porque se menciona los baños, si hay una toma para agua cerca del porton de entrada al jardín y de ahí la toman; comentarios confusos))

A "Aquí". /el niño señala fuera del salón, llueve y esta goteando de la azotea de la escuela/

M "¿Donde aquí?, ¿donde está la caja de agua?". ((cual caja, caja de qué, confuso)) /murmullo de niños/

M "Bueno fíjense bien es una caja donde agarraron el agua"

((Cuándo agarraron el agua, en que caja; lo que tienen a la vista, es un dibujo de una cubeta en una hoja blanca))

A "Una caja". / varios niños hablan al mismo tiempo/

M "Ahorita vamos a cantar". / mucho ruido de voces/

M "Quiere pintar sus dibujos, quieren contornear o quieren rasgar papel y pegar"

A "Yo no". /varios niños hablan al mismo tiempo/

A "Yo quiero pintar". / varios niños hablan al mismo tiempo/

A "Yo quiero pintar"

A "Yo quiero pintar"

A "Yo quiero pintar"

((Los niños deciden la técnica de expresión: gráfica, plástica, verbal ó corporal, ¿Esto no le corresponde a la educadora? ella conoce las deficiencias en el desarrollo de cada uno de los alumnos, sabe cuál técnica o técnicas favorecerán la maduración necesaria para el grupo escolar que atiende))

/La maestra toma crayolas de un bote y nuevamente va mesa por mesa repartiéndoselas a los alumnos/

M "Pinten adentro, ¿a dónde van a pintar?"

A "Acá"

/Muchos niños hablan al mismo tiempo, manifestando un estado de ánimo contento porque al parecer les gusta colorear dibujos/

M "¿Dónde vas a pintar aquí o acá?"

A Yo aquí

/Un niño acusa a otro/

A "Maestra lo rompió este"

M "Lo rompió"

((no emite ningún juicio, acepta la acción como buena, que valor esta enseñando))

/Los niños que ya tienen crayola colorean el dibujo de la hoja que les dio la maestra, mientras **platican entre ellos en lengua náhuatl** y como varios hablan al mismo tiempo no se pudo captar lo que decían, gritan, empujan sus sillas, se levantan y van a ver a otros compañeros, mientras esto sucede la maestra sigue repartiendo las crayolas y va interrogando/

M "Tu quieres contornear o pintar"

((La indicación fue pintar, porque da otra opción: contornear))

- A "¿Alrededor?"
/Los niños van terminando de iluminar, la maestra toma un marcador de color negro y empieza a colocarles el nombre de los alumnos a los trabajos que va recibiendo, diciendo en voz alta los nombres correspondientes/
M "Ricardo"
M "Alfredo"
M "Mariela"
M "Antonio"
M "Maurilio"
M "Isabel"
M "Tonia"

/Un niño pregunta a la maestra/

- A "*Tik uikaske o tik pepechoske*". **Los llevaremos y los pegaremos** /la maestra contesta/

- M "*¿Ton nan nejki?, ¿nan uikaske o nan pepechoske?*". **¿Cómo quieren ustedes?, ¿Se los llevaran o los pegaran?**

((La maestra deja a criterio de los alumnos si se llevarán o pegarán dentro del salón su trabajo . Parece que no existe una organización de los trabajos de los alumnos en carpetas, para ir detectando los avances, retrocesos o estancamientos que éstos presentan y con base a ello ir instrumentando sus técnicas para las actividades manuales))

/algunos niños dicen que los pegarán y otros que se los llevarán, se refieren al dibujo/

- A "*Nejua nij pepechoske*". **Yo lo voy a pegar**

- A "*Nejua nik uikas*". **Yo lo voy a llevar**

/La maestra coloca resistol sobre una tapa y se las lleva a una mesa donde se encuentra los niños/

- A "*¿Kampa tik pepechoske.?*" **¿Dónde los pegaremos?**

- M "Donde quieren"

((Durante esta clase imperó la decisión y determinación de los alumnos, generada por la educadora con las interrogantes ¿Qué quieren, ¿Cómo quieren, ¿Dónde quieren los alumnos?, que retomo sin argumentar o explicar otras opciones; ¿ésta actitud asumida por la profesora ha hecho que el grupo sea activo?, ¿Qué se está enseñando y aprendiendo en preescolar? ¿Que efectos tendrá en los posterior en las actitudes del niño?

/La maestra se dirige a los alumnos que todavía están coloreando/

- M "¿*Kampa nan tamiske nan pepechoti?* " ¿Cuándo terminen los pegan?
M "Toño *mo* dibujo, ¿*tik uikaki?*". Toño tu dibujo, ¿te lo vas a llevar?
A "Ahorita"
M "¿*Tik uikati?*, ¿para que *tik ukkati?*, ¿*akon tinechtilis?*". Te lo vas a llevar?,
¿para que te lo vas a llevar?, ¿A quien se lo vas a enseñar?
A "No *opan*". A mi papá
M "Eh"
A "¿*Amo tik nechtilis mo oma?*". ¿No se lo vas a enseñar a tu mamá?
A "Amo". No
M "Martín"
A "¿*Tik uikati o tik pepechos?*". -¿Lo vamos a llevar o lo vamos a pegar?
M "Alfredo ¿*tik uikati?*". ¿Te lo vas a llevar?
A "Maestra *ne ya nij pepechoj*". Maestra yo ya lo pegue
/La maestra se va a su mesa y toma otras hojas blancas t/c y se queda observando a los niños, las deja sobre la mesa y va a recoger el resistol que ocuparon/
M "Quieren seguir dibujando o vamos a cantar"
A "Vamos a cantar"
/La maestra pide a los alumnos guarden bien sus cosas y sin empujarse salgan al patio de la escuela para entonar el canto de: el lobo/

((La interacción verbal que la docente estableció para el desarrollo de la mañana de clases estaba basada en usar solo el español, pero cuando los alumnos tuvieron el uso de la palabra dieron preferencia el uso del náhuatl para continuar con el desarrollo del trabajo de aula))

OBSERVACIONES DE UNA CLASE DE TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

- M "Kalaikan to salón, eh *Ton nan kichijuke mijitos*". **Entren a nuestro salón, eh que hicieron mijitos**
- A "Ti kantaroke kuikalis". **Cantamos**
- M "Nan Kantaroke, ton sachi, más eh". **Cantaron, que más, mas eh**
- A "Ti nanejnenkej". **Marchamos**
- M "Nan nejnenkej. **Marcharon**. Bueno ahorita *ton nan kineki maj tij chiuakan, Chonita, ton tij neki tij chiuas*". **que más quieren que hagamos, Chonita, que quieres hacer**
- A "Ne nijneki ti ensayaroske". **Yo quiero que ensayemos**
- M "Tij neki ti ensayaros". **Quieres que ensayemos**
- A "Ejem". **Sí**
- M "Tejua *Sebatlan ton tikneki tik chiuas*". **Tu Sebastián que quieres hacer**
- A "Ne no nijneki ni ensayaros". **Yo también quiero ensayar**
- M "Amo nan kineki maj tiakan tik tekiti capolin". **No quieren que vayamos a cortar capolin**
- A "Ejem". **Sí. ¡Gritos!**
- M "¿Akon kipia ichan?" **¿Quién tiene en su casa?**
- A "Nejua". **Yo /todos los niños gritan/**
- M "Eh tejua *tikpia, akon sachi más kipia ichan*". **Eh tu tienes, quien más más tiene en su casa**
- A "Tejuan" **Nosotros /Gritos!**
- M "Uejka o amo uejka *nepa mochan*". **Lejos o no esta lejos para tu casa**
- A "Ejem. **Sí**. lejos, de aquí allá, lejos, de aquí allá"
- M "Mm tejua *Güichito, uejka mochan, uejka o amo, eh*". **Mm tu Güichito, lejos tu casa, lejo o no, eh**
- A "Amo, amo". **No, no**
- M "Este haber ahorita *tik tati kan tioue tik tekiti este seki capolin, haber tejua Vero nan kipia capolin tech mochan*". **Este haber ahorita vamos a ver a donde vamos a cortar este algunos capolin, haber tejua Vero tienen capolin en tu casa**
- A "Ejem". **Sí**
- M "Nan kipia miak". **Tienen mucho**
- A "Ejem". **Sí**
- M "Tik neki ompa maj tiakan". **Quieres que ahí vayamos**
- A "Ejem". **Sí**
- M "Haber nan kineki maj tiakan tij tekitekti capolin ichan de Caro". **Haber quieren que vayamos a cortar capolin en la casa de Caro**
- A "Ejem". **/Gritos/ Sí**
- M "Axkan tik tamijke, ken tikteki capolin, ahorita *tijtati maj kipia miak*". **Ahora terminamos, como se corta capolin, ahorita vamos a ver si tienen mucho**
- A "Tejuan tij tamijke in capolin". **Nosotros ya acabamos el capolin**
- M "Ken kichijuke in capolin *tsitsin o ueyi mata*" **Como hicieron el capolin chiquita o grande mata**

- A "Ueyi mata". **Grande mata**
- A "Ome mata". **Dos mata**
- M "Ueyi mata, a bueno, este ke capolin ueyi o tsiktsin haber nej chilikan xe ueyi"
- Grande mata, a bueno, este el capolin grande o chiquito haber diganme es grande**
- A "Ueyi, uejueyi, uejueyiiiiiiiiiiiii". /gritos/ **Grande, grandota, grandototaaaaaaaaaaaa**
- M "In ton ueyi, in ton ueyi in capolin o in mata". **Qué es grande, que es grande el capolin o la mata**
- A "In mata, ta grande la mata" **La mata, ta grande la mata**
- M "Eh"
- A "Ta grande la mata"
- M "Y los capolines son chiquitos o son grandes"
- A "También son chiquitos". /Gritos/
- M "Son dulces o no, son dulces o no, mijo, eh"
- A "Son dulces". /La mayoría de los niños platican de los capulines y parecen que saborean mmmmm/
- M "Eh, son dulces, *Ton sachi más nan kipia den capolin na mochan*". **Quien más más tiene capolin en su casa**
- A "Yo ejem". sí ((el niño usa el español y el náhuatl))
- A "Aguacate, erizos"
- M "Aguacate, *ton sachi* más". Aguacate, **que más más**
- A "Erizos"
- M "Erizos, *ton sachi*". Erizos, **que más**
- A "Aguacate, erizo, ciruela". /Gritos/
- M "Ciruela"
- M "Entonces, *pon ahorita nias na mochan*". **ahí ahorita voy a su casa**
- M "Entonces ahorita *ton nan kineki maj tiktekiti, xokot, capolin o ton, eh*". **quieren que vayamos a cortar frutas, capolin o que, eh**
- A "Xokot". **Fruta**
- M "Xokot ton nan kineki maj tiktekiti na mochan, eh, Akon kiteki in capolin na mochan, kiteki este ma mo ma, ma mo opa, o akon kiteki, eh". **Fruta que quieren que vayamos a cortar en su casa, eh quién corta el capolin en su casa, lo corta este su mamá o su papá, o quien lo corta, eh**
- A "Nejua ki tsetseloa no papi". **Yo lo sacude mi papi**
- M "Bueno haber ahorita *ixmoketsakan maj tik chiuati* como que *tejuan ti capol mata, uan timo* como que *aka tik tsetseloti, uan haber ken kichiua in mata, haber ixmoketsakan nikan mijos*". **Bueno haber ahorita párense y vamos hacer como que nosotros somos la mata de capolin, y nos cómo que alguien nos sacude, y haber cómo hace la mata, haber párense aquí mijos.** /ruido de arrastre de sillas, los niños se levantan y van hacia donde la maestra les pidió que se pusieran de pie/ "*nikan, moketsakan mijos, ixmoketsakan como que tejuan ti capol matas, akon kinekis in capol matas, eh*". **Aquí párense mijos, párense como que nosotros somos las matas de capolin, quien quiere las matas de capulin, eh**
- A "Nejua". **Yo**

- M "Akon kineki". **Quien quiere**
- A "Nejua". Yo. /Gritos/
- A "Yo, yo". /gritos/
- M "Haber mijos nej chilikan, haber, ken ki tsetseloa y capol matas, haber ken ki tsetseloa in capol matas, tejuan ti capol matas ken ki tsetseloa, eh, haber nochi tik chiuati como ki tik tsetseloktokej in capol mata, órale rapidito, uan ton uetsi tik tsetseloa y capol mata eh, ton ueuetsi capolin". Haber, mijos **díganme, haber como se sacuden las matas de capolin, haber como se sacuden las matas de capulin, nosotros somos las matas de capolin como se sacude, eh, haber todos vamos hacer como que sacudimos la mata de capolin, órale rapidito, y que cae si se sacude la mata de capolin, eh que cae capolin**
- A "Ejem". **Sí**
- M "O amo uetsi". **O no cae**
- A "Mjm"
- M "Haber ti kooloti seki kooliti capolin ton orale nochi xkolokan xkolokan, xkolokan, haber ken kololoa, kan kitalia, mm uetsi o Mm, pero akon capol mata, eh, amo aka mm" **Haber vamos a recoger algunos recoger capolin que órale todos recojan, recojan, recojan, haber como se recoge, adonde lo ponemos, mm cae o mm pero quien es mata de capolin, eh, nadie mm**
- A 'Todos se señalan'
- M "Mejor nan kineki maj tiakan tik tekiti in capol mata, o nikan tejuan tik mauiltia tik yeskia ti capol matas". **Mejor quieren que vayamos a corta en la mata de capolin, o aquí nosotros jugamos que somos matas de capolin**
- A "Amo, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti"
/gritos/ **No, vamos a cortar, vamos a cortar, vamos a cortar, vamos a cortar, vamos a cortar**
- M "Ichan de kon". **En casa de quien**
- A "Tioue tik tekiti, tioue tik tekiti, tioue tik tekiti" /gritos / **vamos a cortar vamos a cortar, vamos a cortar**
- M "Ichan de kon". **En casa de quien**
- A "Tioue tik tekiti". /gritos/ **Vamos a cortar**
- M "Ichan de kon". **En casa de quien**
- A "De Caro".
- M "Caro tech daros permiso maj tikteki capolin mo chan". **Caro nos daran permiso para que cortemos capolin en tu casa**
- Caro /Mueve la cabeza para decir sí/
- M "Bueno, kan viviroa in Caro, nan xmatoke kan". **Bueno, donde vive Caro, saben donde**
- A "Ejem, ejem, ejem, ejem nejua nik matia, yo sí". /Gritos de los niños/ **Sí, sí, sí, sí, yo sí sé, yo sí**
- M /Bueno entonces tioue pero ton tik chiuati ichan den Caro" **Bueno entonces vamos pero que vamos hacer en casa de Caro**
- A "Tik tekiti capolin". **Vamos a cortar capolin**

M "Tik tekiti capolin ton sachi más". **Vamos a cortar capolin y que más más**
A "Tioe tik kuiktiuetsiti uan oksepa ti uitse". **Vamos rápido y luego venimos**
M "Ton nan necesitaroa para se kitekis capolin". **Que van a necesitar para que se corte capolin**

((necesitaroa es termino en español, mal usado en náhuatl, pudiera usarse la expresión *tensa*))

A "Garruchas". /Gritos de los niños/

((Garruchas él termino correcto es garrochas))

M "Eh"

A "Garruchas". /Gritos de los niños/ ((Garruchas – garrochas))

M "Eh, garruchas ton sachi más moneki para se kitekis capolin, tejuan tik kuikaske" Eh garruchas **que más, más para que se corte capolin, nosotros las llevaremos**

A "Tejuan tik tekia ka se garruchas". /Los niños entablan dialogo entre ellos y prestan poca atención a la profesora algunos van contestando a las interrogantes de esta/ **nosotros los cortamos con una garruchas**

((se indica la cantidad 1 y está precedido de un término en plural se garruchas, es lo que origina la dificultad para el aprendizaje del español))

M "Ton moneki mijos para capolin se kitekis, eh". **Que se quiere mijos para que uno corte capolin, eh**

M "Amo tik mati, amo keman nan kiteki capolin mochan". /la profesora le pregunta directamente a un niño/. No sabes, **nunca han cortado capolin en tu casa**

M "Ton moneki para se kitekis capolin mijitos, ton tik kuikati". /Levanta el tono de voz para que los niños le presten atención, pues se encuentran platicando entre ellos sobre los capulines/ **Que se necesita para que uno corte capolin mijitos, que vamos a llevar**

A "Garruchas". /Una niña grita/

M "Garruchas, Ton sachi más, tik tajtaniti permiso, o sio porque ti atsiti uan tik tekiti capolin o ken, eh". Garruchas, **que más más, vamos a pedir permiso, o solamente porque vamos a llegar y cortaremos capolin o como, eh**

((La profesora usa los términos *sachi más* que significan lo mismo: *sachi* es más en náhuatl))

A /La mayoría sigue platicando, pero a pesar de eso algunos niños están atentos a lo que pregunta la profesora y van contestando/ "Tik tajtaniti permiso" **Vamos a pedir permiso**

M "Akon ki tajtaniti permiso". **Quien va a pedir permiso**
 A "In caro in mama". **Caro a su mama**
 M "Uan takan amo etok ton tik chiuati, eh". **Y si no esta que vamos hacer, eh**
 A "No se entiende varios niños contestan al mismo tiempo/
 M "Uan takan amo etok ton tik chiuati, eh". **Y si no esta que vamos hacer, eh.**

CARO "Amo etok yajki tapakato". **No esta se fue a lavar**

M "Amo etok". **No esta**

CARO "Ejem amo etok" **Si no esta**

M "Bueno haber ton tik chiuati tejuan Sebastián /la profesora Interroga directamente a un niño/ ichan takan amo etok in caro in mama, ¿san tik tekiti capolin? ejem, bueno ton sachi más, entonces tikpia ton tik necesitaroa, tikpia garrucha". **Bueno haber que vamos hacer nosotros, Sebastián en casa de Caro a lo mejor no esta su mamá, ¿cortaremos el capolin? si, bueno que más más, entonces tenemos que necesitamos, tenemos garruchas**

N "Amo, **No** no, no, no". /Gritan la mayoría de los niños/

M "Akon kipia garrucha ichan". **Quien tiene garrucha en su casa**

A "Nejua, nejua, yejua, nejua". /Gritan la mayoría de los niños/ **Yo, yo, él, yo**

M "Bueno entonces tiati tikuiti garruchas in ichan den Caro, porque también kipia /se dirige a la niña/ ta tech taneutitiu o amo, tech taneutia hija". **Bueno entonces vamos a traer garrochas en casa de Caro, porque también tiene, no las vas a prestar o no, nos las prestas hija**

((garruchas en náhuatl se puede decir kouit ueyak))

CARO "Eh".

M "Amo tech taneutia eh, amo tech taneutis, amo pero takan tejuua tioue una tikilia mo oman maj tech taneuti para tik tekiti capolin". **No no las prestas eh, no no las prestara, no pero si alguno de nosotros vamos y le decimos a tu mama que nos preste para que cortemos capolin**

CARO "Ejem". **Sí**

M "Bueno entonces tiati tik kitati in capolin mata /Todos los niños se levantan, brincan, gritan y arrastran las sillas/, **ton sachi más mijos, ton sachi más nan necesitaroa, akon kitemoti tech in mata in capolin**". **Bueno entonces vamos a ver las matas de capolin, que más más mijos, que más más van a necesitar, quien va a buscar en la mata de capulin**

A "Nejua, yejua, nejua, nejua, ... /Gritos de los niños, la profesora sigue preguntando pero no se entiende por el ruido que prevalece en el salón/ - **Yo, yo, yo, yo, ...-**

A "Tik pajpakati sekin" **Algunos los vamos a lavar**

M "Entonces motalikan porque in mama den caro amo etok, motalikan, motalikan, motalikan. /Los niños se sientan haciendo gesto y murmullos de inconformidad aaaaaaah porque no fueron a cortar capulines, pues eso era lo que estaba tratando la profesora junto con ellos en la clase y estaban muy interesados en ello/ este orita tik chiuati se se este mata den capolin tech to cuaderno". **Entonces siéntense porque la mama de Caro no esta,**

siéntense, siéntense, siéntense, este orita vamos hacer una una este mata de capolin en nuestro cuaderno

A **"Maestra nejua nixmati ken se kichiua capol mata /Gritan algunos niños, ruido de sillas, pues los niños las arrastran al sentarse/ Maestra yo se como hace uno la mata de capol**

M **"Bueno pero más o menos na kixmati ken in capol mata mijos, ¿amo nan kimati aken? o ¿na kineki ipa achto naj ti kitati para tikita tik dibujaroske". Bueno pero más o menos saben como es la mata de capol mijos, ¿no sabe alguien? O ¿quieren que siempre vayamos a ver para que veamos y la dibujemos?**

ANEXO 4

ENTREVISTAS DE ACTITUDES FRENTE AL USO DE DOS LENGUAS EN EL PROCESO DIDÁCTICO

ENTREVISTA

OBJETIVO: Conocer el uso de las lenguas náhuatl y el español en el proceso didáctico de preescolar indígena.

TEMA: La interacción verbal en preescolar indígena.

LUGAR: San Sebastián Sección 3ra. Teziutlán, Puebla.

ENTREVISTADOS: Tres docentes frente (Candelaria, Yolanda y Roberto) a grupo que labora en el Centro de Educación Preescolar indígena.

FECHA: Febrero de 1999.

I ¿Cuál es la lengua materna de los alumnos preescolares?

M Algunos hablan solo el náhuatl, otros hablan el náhuatl y el español.

I ¿Qué lengua usan para dar las clases?

M I náhuatl y el español.

MR Es importante que se manejara las dos lenguas,

I ¿Cuál es la actitud de los padres, cuando ustedes usan las dos lenguas en las clases?.

MR Una madre de familia dice que pues aprendiera el español y siento que en esta comunidad se ha comenzado la desvalorización de la lengua como que le han dado más importancia al español y eso niega la metodología que ha estado manejando con relación a las lenguas indígenas, las cuales los de la ciudad las han tachado de obsoletas que en nada benefician a los grupos étnicos pero bueno muy en lo personal siento que es tarea del maestro de nosotros el de propiciar y de difundir el uso de la lengua pero no nadamas como **uso** sino que también como **función** pero para eso que se requiere bueno dentro de la escuela busquemos estrategias que permitan plasmarla, gráficamente claro eso con el apoyo de uno mismo y de la realidad, no podría ser de la comunidad y de uno mismo también porque no hacer equipos de trabajo y este y planearlos y realizarlos.

I Profesora Candelaria usted como educadora en este CEPI. ¿Cómo ha visto el uso de la lengua náhuatl, se le facilita usarla o no?

MC Bueno yo me he dado cuenta que este dentro de la comunidad los padres de familia ya casi no quieren que a los niños se les enseñe la lengua indígena y este y pues.

I ¿Cómo beneficia el uso de la lengua náhuatl el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnos?

MC Me imagino que beneficia poco porque aquí en el C.E.P.I. como es del mismo sistema nosotros dominamos el náhuatl y les hablamos, pero al ir a la escuela primaria ya no les enseñan y ahí es donde el niño ya se llega a tropezar con ciertas limitantes.

I ¿Cómo está usando la lengua náhuatl, únicamente como medio de comunicación ó como lengua de enseñanza?

MC Este yo la lengua náhuatl la uso **como una lengua enseñada**, porque este o sea de esa manera para que los niños me entiendan porque si yo les enseño en lengua náhuatl, el español a ellos se les dificulta mucho contestarme.

((La docente no encuentra la diferencia entre lengua como medio de comunicación y lengua de enseñanza. Apunta problema de formación; se resistió a cursar la LEPEPMI 90', hizo un semestre de la LEPEP 85', actualmente está cursando el 3er. Semestre de la LE 94' en la UPN, el no cursar la LEPEPMI 90 es por el estigma de educación para el medio indígena, que aún en los espacios universitarios es muy peyorativo, a algunos académicos que laboran en esta, es porque están castigados; la consideran de segunda, es licenciatura de indígenas, en lo particular considero que es la licenciatura que deberían cursar todos los docentes que se desempeñan en contextos indígenas, les daría un poco la especificidad de su práctica docente, las demás licenciaturas les plantean generalidades, a ellos le tocaría implementarla al medio donde labora, pero ahí está precisamente el problema))

MR Yo en lo personal quiero decir empezar por un momento que cuando los niños se le educa en su propia lengua siento que le es más rico el aprendizaje el que tener que **recurrir a una lengua prestada** como lo es el español, este dentro del proceso de construcción podemos decir que **le lengua es una herramienta** más de la cual hace uso el docente para poder este aplicar bueno y aplicar ("") sería el de **tratar de construir entre alumnos y docentes el conocimiento** pero retomando la propia experiencia del niño que tiene dentro de la familia, dentro de la comunidad y que esa experiencia le sirva para construir su conocimiento, la lengua siento que es una herramienta más de la que puede hacer uso el docente.

((Juicios que ilustran la importancia del náhuatl))

MY También yo utilizo la lengua (náhuatl) porque aquí los niños no hablan no entienden la lengua español y me di cuenta que al principio cuando llegamos les empezamos hablar este en la lengua español y **no nos tenían confianza** pero ya empezamos a hablarles con la lengua materna entonces se sintieron con más confianza y así tanto como los niños los padres de familia, comités y entonces dicen que pues nosotros este pues no hay ninguna diferencia entre nosotros .y ellos que somos de la misma familia aunque vivimos en otra comunidad pero si nos conocen y así pues no se perdería este la desconfianza porque les damos oportunidad de que ellos también manifiesten con su lengua materna y también los niños así se sienten satisfechos y ay más comunicación.

((conocimiento intuitivo de los maestros pero valioso))

I Maestro Roberto cree que con el hecho de usar el náhuatl para aclarar sus indicaciones o para contestar cuando los niños le preguntan en español con eso usted ya está propiciando el desarrollo de la lengua náhuatl aquí en la comunidad.

MR Siento que es poco, este en un primer momento dije que es como una herramienta pero si nosotros queremos que la lengua tenga trascendencia que llegue a ser aceptada por los mismos integrantes del grupo étnico debemos empezar por quizás elaborar escritos juntamente con la comunidad, entre los docentes escritos que permitan la trascendencia de la lengua no solamente en su uso sino en función en función tratar de que por medio de ésta el individuo logre integrarse a la vida nacional y de que no tenga que recurrir únicamente al español con todo esto estaríamos dándole esta una mayor relevancia a la lengua y no solamente nos estaríamos sirviendo como dije en un momento de herramienta para las actividades pedagógicas sino que esta misma nos permita construir el mismo conocimiento y que la lengua náhuatl en sí sea parte del conocimiento del niño no solamente como herramienta del maestro o del docente, pasa igual acá entonces buscar eso y eso que sugiere la comunidad eso sería entonces estaríamos haciendo algo en beneficio de la lengua porque si solamente la utilizamos como herramienta estamos llegando solamente en el uso pero la función de ésta en la vida nacional no se da porque no existe testimonio de que cuando menos un mecanograma bilingüe incluso en la licenciatura de LEPEPMI que estamos haciendo entregamos nuestras propuestas en español que quiere decir que estamos recurriendo a fuerza a la lengua prestada **no somos capaces de crear en nuestra propia lengua y estamos en LEPEPMI** hacemos nuestra propuesta en una lengua. Yo planteaba en mi trabajo de que podríamos empezar aquí en la comunidad por los cuentos, cantos en náhuatl, las leyendas por ahí podríamos empezar pero que eso se quedara aquí en la comunidad quizá aquí en la escuela aquí en la misma escuela”.

((es visible el problema de formación, es grave aunque sean licenciados en educación para el medio indígena))