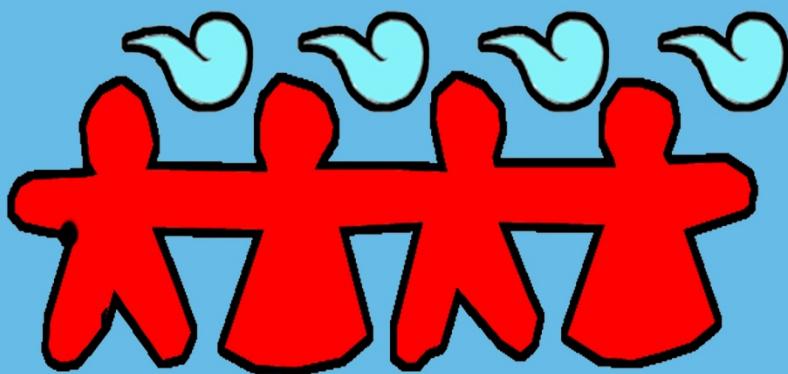


1^{er} Congreso

Nacional de
Escuelas Normales
Interculturales



San Jerónimo, Tlacobula, Tlacoctahuaya, Oaxaca.

Marzo de 2012.

M
E
M
O
R
I
A

A vertical column of large, white, outlined letters spelling out the word "MEMORIA". The letters are arranged from top to bottom: M, E, M, O, R, I, A.

Coordinación General del Congreso:

Mtro. Tonatiuh Mosso Vargas.

MLI. Roberto Padilla Pérez

Mtro. Miguel Reyes Pérez.

Diseño:

Miguel Reyes Pérez.

Sede:
Escuela Normal Bilingüe Intercultural
de Oaxaca (ENBIO).

San Jerónimo Tlacoletula,
Tlacoletahua, Oax.

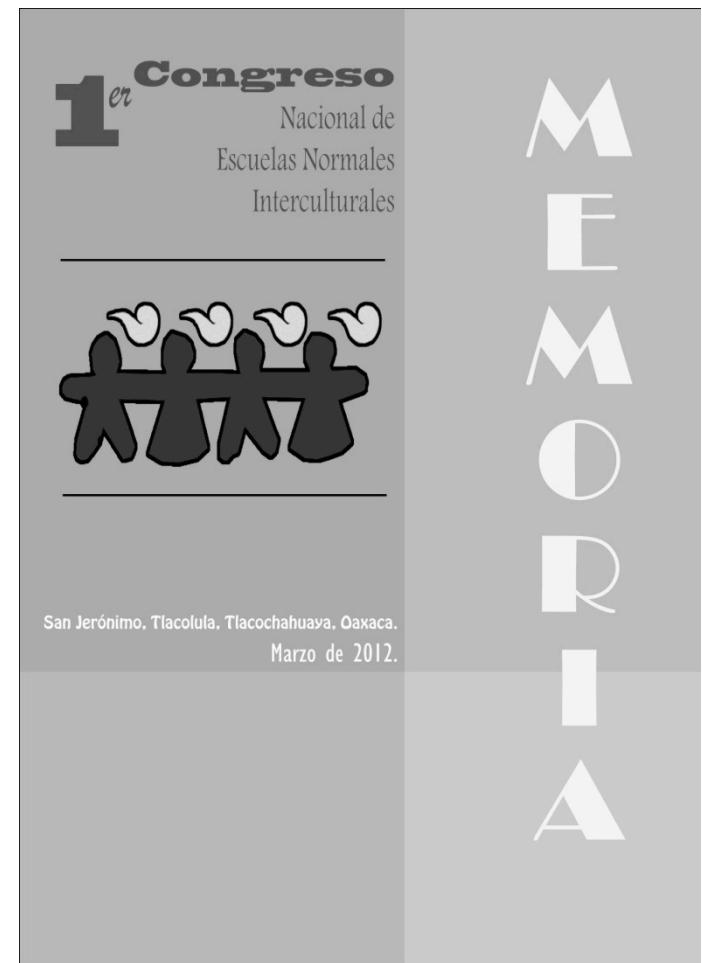
Marzo de 2012.

Página

www.congresonormalista.wordpress.com

e-mail:

congresonormalista@yahoo.com



ESCUELAS NORMALES INTERCULTURALES

PARTICIPANTES:



Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)



Escuela Normal Regional de la Montaña de Guerrero (ENRM)



Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez” de Zacatlán, Puebla (ENBJ)



Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” de Zinacantán, Chiapas (ENIIB)



Escuela Normal del Valle del Mezquital, Progreso de Obregón, Hidalgo



Escuela Normal “Juan Rodríguez Heredia”, de Valladolid, Yucatán



Centro Regional de Educación Normal “Lic. Javier Rojo Gómez” Bacalar, Quintana Roo



Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo”, Hidalgo del Parral, Chihuahua



Escuela Normal de Zacatecas “Manuel Ávila Camacho”



CONTENIDO.



PRESENTACIÓN.

Pág. 1

DOCUMENTO DECLARATORIO.

Pág. 4

MESA 1: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE EN MEXICO.

Pág. 5

MESA 2: LAS LENGUAS ORIGINARIAS, SU ESTUDIO Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO.

Pág. 67

MESA 3: LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS NORMALES.

Pág. 137

MESA 4. LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA REFORMA CURRICULAR.

Pág. 191



PRESENTACIÓN.

En los últimos años, el sistema educativo mexicano en su conjunto, ha sufrido cambios en cuanto a su organización curricular; elevar la calidad de la educación ha sido una constante en el discurso de quienes dirigen la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, atendiendo con esto a las exigencias y/o recomendaciones de organismos internacionales, que indudablemente trastoca aprendizajes de los estudiantes, con estas acciones se espera enfrentarse a las exigencias de un mundo cambiante, no sólo por el acelerado desarrollo científico-tecnológico, sino además por la cuantiosa generación y circulación de conocimientos producidos y validados por una determinada comunidad, así mismo propicia la necesidad de establecer mecanismos para reorientar y mejorar las formas de aprendizaje-enseñanza.

Lograr una educación que desarrolle todas las facultades del ser humano para atender con éxito las exigencias de la vida diaria es hoy, una de las prioridades de la educación que ofrece el Estado. De este modo, se trata de elevar la calidad educativa y los aprendizajes a través del desarrollo de lo que la UNESCO ha definido como los cuatro pilares fundamentales: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*.

De lo anterior, el Estado ha visto como necesidad reformar los planes y programas de estudio de las escuelas normales del país; actualmente se ha iniciado con la incorporación de un nuevo “modelo curricular” por parte de la SEP, para que a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), se ponga en marcha una reforma curricular que atienda las necesidades educativas actuales teniendo como sustento tres ejes fundamentales: flexibilidad, competencias y la centralidad en el aprendizaje.

Es a partir de la propuesta de reforma curricular para las escuelas normales, quienes formamos docentes desde la interculturalidad y el bilingüismo, hemos decidido reunirnos de manera autónoma, para discutir en conjunto, con maestros y



estudiantes, la necesidad de velar y fortalecer nuestro proceso de formación inicial de docentes, teniendo como parámetro fundamental nuestra propia experiencia metodológica y teórica considerando por supuesto la base operativa del plan de estudios 2004 vigente, por lo cual consideramos que conjuntar acuerdos entre las normales que estamos inmersas en esta acción sería de gran trascendencia para el normalismo mexicano y la educación superior.

Las Escuelas Normales, son organismos institucionales que forman en su interior, a profesores capaces de atender las necesidades de nuestra sociedad, situadas en distintos escenarios y contextos, demarcados por las circunstancias culturales, lingüísticas y sociales, que hasta hoy día están al margen de los programas oficiales. Con esta idea, las Escuelas Normales Interculturales atendemos a estudiantes que prestarán sus servicios educativos con los pueblos originarios o “referidos como grupos indígenas” de México, tomando en cuenta sus características, necesidades e intereses específicas.

La formación de profesores con capacidad de atender esta diversidad, que caracteriza a nuestro país, se ve matizada por diversas circunstancias, las cuales atenúan el proceso de formación inicial. Justamente, como consecuencia de ello, se gestó un espacio que brindó la oportunidad a las Escuelas Normales Interculturales de México, de iniciar un proceso auto reflexivo, con la finalidad de observar críticamente los procesos en los cuales nos vemos inmiscuidos.

De ello se desprendió la realización del Primer Congreso de Escuelas Normales Interculturales de México “*La formación docente intercultural bilingüe en la escuelas normales de México*”, consumado en la Escuela Normal Bilingüe Indígena de Oaxaca, ubicada en San Jerónimo Tlacochahuaya, Tlalolula, Oaxaca, durante los días 13, 14, 15 y 16 de febrero de 2012. Cuyo propósito se planteó por *discutir los retos e implicaciones de la formación inicial de docentes de las escuelas normales que ofertan la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, a la luz de la experiencia y de los planteamientos de la Reforma Curricular.*

Para la realización del 1er. Congreso, la discusión temática se organizó en cuatro



grandes ejes orientadores, los cuales fueron: *Mesa 1. Políticas educativas en la formación docente intercultural bilingüe en México. Mesa 2. Las lenguas originarias, su estudio y su tratamiento didáctico. Mesa 3. La experiencia formativa del docente intercultural bilingüe en las escuelas normales, y Mesa 4. Las escuelas normales ante la Reforma Curricular.*

Con la intención de reflexionar sobre los tópicos ofrecidos, cada participante elaboró una ponencia, trabajo que fue presentado ante el público que se integró en cada una de las cuatro mesas; ofreciendo su reflexión para generar análisis y discusión sobre diversos temas afines. La mecánica de presentación de cada una de las ponencias fue distinta, y en la presente memoria, solamente se rescata la parte escrita. Además, se incluyen en esta memoria, el documento final al que se dio lectura como actividad final del Congreso.

El texto ofrecido como conclusión del Congreso, queda abierto a discusión y análisis. Sirviendo como un insumo trascendente de reflexión de quehacer y naturaleza de las Escuelas Normales Interculturales del País, en espera de que la propia DGESPE lo haga suyo y permita la participación más puntual de las escuelas normales en la toma de decisiones para impulsar una reforma curricular.

El Comité Organizador del Congreso Nacional.

MLI. Roberto Padilla Pérez
Mtro. Tonatiuh Mosso Vargas
Mtro. Miguel Reyes Pérez.



DOCUMENTO DECLARATORIO DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ESCUELAS NORMALES INTERCULTURALES EN MÉXICO.

Consideraciones generales

Reconocemos que formamos parte de México como nación, pero también se hace indispensable gestar espacios para reconocer la visión propia de pueblos originarios en los planes de estudio.

El planteamiento de la Educación Intercultural, en la política educativa, esta pensada discriminatoriamente para los pueblos originarios, en tanto que los planes de estudio proyectan la homogenización en el tratamiento de los contenidos, por lo tanto, se debe entender que la educación en los pueblos originarios debe ser desde la cosmovisión de los mismos pueblos.

Que el tratamiento de las lenguas y las culturas debe ser transversal y holística en todos los espacios curriculares, considerando que todas las lenguas del mundo tienen estructura gramatical propia, bajo una lógica de pensamiento y un espacio cultural que le da sentido, entonces no es concebible subordinar una lengua sobre otra, por lo tanto, debe dársele el mismo valor.

Es indispensable la participación de las escuelas normales que ofertan las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe en el diseño curricular, ya que hasta en estos momentos es casi nula nuestra presencia en la toma de decisiones con respecto al plan de estudios que plantea la reforma curricular 2011.

Tareas:

- a) La necesidad de continuar con los trabajos iniciados en este primer congreso nacional de escuelas normales interculturales.
- b) Integrar un equipo inter-institucional de las escuelas normales que ofertan las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, y otras instancias que contribuyen para este tipo de formación inicial docente, revisando el plan 2004 y el planteamiento de la reforma curricular 2011.
- c) Realizar una reunión de trabajo durante los días 19 y 20 de abril del año 2012, en la Escuela Normal "Juan de Dios Rodríguez Heredia" de Valladolid, Yucatán, con miras a organizar el segundo congreso nacional de Escuelas Normales Interculturales de México.
- d) Difundir la declaración en los diferentes medios nacional e internacional.
- e) Cada escuela normal debe revisar los procesos de formación inicial de docentes que ofertan en sus respectivas escuelas.

Declaraciones:

1. Hacer valer el derecho constitucional y demás normas existentes en nuestro país y más allá de nuestras fronteras, para promover y desarrollar nuestras lenguas y culturas originarias, que al mismo tiempo fortalezcan el proceso de formación inicial de docentes y la identidad de los pueblos originarios de México.
2. Las instituciones formadoras de docentes que asistieron a este primer congreso, han asumido la constitución de una red de escuelas normalistas que ofertan las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe, que permita el vínculo cotidiano entre estudiantes, y formadores de docentes, compartiendo nuestras experiencias, propiciando intercambios académicos y culturales, desde una página web.

Dado en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca,
establecida en la comunidad de San Jerónimo Tlacochahuaya, Tlac,
a 16 de febrero del 2012



MESA 1

LAS POLÍTICAS
EDUCATIVAS EN LA
FORMACIÓN DOCENTE
INTERCULTURAL
BILINGÜE EN MÉXICO.



LOS INDIOS Y SU HISTORIA ANTE LA POLITICA EDUCATIVA INDIGENISTA

Carlos Cruz Rios.

“...la contrahistoria...será el discurso de los que no poseen la gloria, o de los que habiéndola perdido, se encuentran ahora en la oscuridad y el silencio...”

Michel Foucault.
Genealogía del racismo, 1976

Introducción

Dice Bonfil Batalla, que las historias de los pueblos indios de México no son todavía historia, están por escribirse, lo que hasta ahora se ha escrito sobre esas historias, son ante todo, discursos del poder a partir de la visión del colonizador, para justificar su dominación y racionalizarla. No son todavía historia en otro sentido, porque no son historias concluidas, ciclos terminados de pueblos que cumplieron su destino y “pasaron a la historia”. (Bonfil en Pereyra, 1998).

Bajo estas premisas, en el presente documento planteamos nuestra postura, respecto al manejo de la historia en las políticas educativas del Estado mexicano, para los pueblos originarios. Particularmente nos acercamos a las implicaciones en la educación intercultural y en la nueva reforma curricular. Partimos del hecho de que la historia, es un elemento fundamental en la identidad de la sociedad, su manejo tiene implicaciones decisivas en las condiciones sociales de una población. En este sentido, estamos frente a un momento de crisis, en la que la globalización tiene la necesidad de formar un ser humano con una identidad adecuada a las necesidades del gran capital. Por lo que las decisiones que se



tomen en este congreso, incidirán no solo en la definición del desarrollo educativo de México, sino en buena medida, en el destino de los pueblos originarios y de la mayor parte de la población de nuestro país, que ha sido marginada de los beneficios del desarrollo y del progreso moderno.

Tomando en consideración la pluriculturalidad del actual territorio mexicano, nuestras reflexiones giran en torno a la forma de convivencia, de ese conjunto de culturas respecto a otra cultura diferente, que en este caso es la europea, por tanto, estamos ante dos concepciones distintas de la historia y desarrollo de la humanidad; lo lineal e irrepetible frente a lo cíclico, lo que involucra formas de pensamiento distintas. En este sentido, aunque el sistema educativo mexicano presenta dos subsistemas, uno para la población no indígena denominada formal, y otro llamado educación indígena para los pueblos originarios, ambos presentan una misma historia, no hay una diferencia específica. Por ello no podemos hablar de dos historias diferentes. En esta dirección, hacemos una reflexión sobre los principios fundamentales de la filosofía de la historia y el manejo de contenidos, que han nutrido la enseñanza de esta materia en el sistema educativo en nuestro país.

A manera de tesis planteamos, que realmente, después de más de 500 años de la llegada de los europeos, ha sido muy poco lo que ha cambiado de la visión colonialista de la historia, que impusieron los invasores desde su llegada, para justificar el saqueo, la explotación y el aniquilamiento de las culturas originarias de América. Esta visión ha sido impuesta y promovida por los diferentes gobiernos posindependientes, posrevolucionarios y contemporáneos, los cuales, a través de la educación, continúan desarrollando una política colonizadora para los pueblos originarios. Planteamos que estamos ante la última embestida europea; para que se cumpla la idea hegeliana de “el fin de la historia” a través de la globalización. Para ello necesitan, bajo la justificación de la interculturalidad, la formación de un hombre unidimensional, sin una identidad propia, que desconozca



su propio pasado, y tome como suya la identidad mercantilista, progresista y moderna, ante lo cual muchos de nuestros pueblos siguen en resistencia.

La imposición de la historia europea

Partimos de un hecho fundamental, y creemos ya conocido; los argumentos que los europeos utilizaron y siguen utilizando, para justificar el desconocimiento de la historia de las culturas originarias, son ya obsoletos, impropios y por demás falsos. Estas han sido resumidas en la expresión de Hegel, en su *Filosofía de la historia*. Para ellos los pueblos originarios de América, no contaban con un Estado, es decir, que las sociedades americanas no poseían una forma de organización social específica, eran gente que vivían desconectadas, su convivencia era sólo como actos de sobrevivencia natural, que no tenían una conciencia de su pasado ni mucho menos podían proyectar su futuro, en parte porque, según ellos, no contaban con una escritura que les permitiera dejar testimonio y explicación de su pasado, sus formas de vivir estaban supeditadas a un pensamiento mítico-religioso, propio de sociedades primitivas, estáticas sin movimiento; sin historia. Las explicaciones de su memoria histórica, a través de mitos, leyendas y pinturas, quedaron reducidos a supersticiones idólatras.

Bajo esta perspectiva, los sabios humanistas ilustrados europeos, justificaron su inhumana explotación, Rousseau en su “Origen de la desigualdad entre los hombres” afirmó: *La metalurgia y la agricultura fueron las dos artes cuya invención produjo esta gran civilización... tanto uno como el otro eran totalmente desconocidos para los salvajes de América, y por esto se han mantenido como tales.*(Rousseau, 1972: 85). En este sentido le correspondió a Emanuel Kant en su *Filosofía de la historia*, sellar la historia eurocentrista diciendo: “sólo un público ilustrado...puede autorizar la historia antigua. Fuera de él, todo es terra incógnita; y la historia de los pueblos al margen de su círculo lo pueden comenzar sólo a partir del momento en que entran en ese círculo”(Kant, 1985: 65).



En este marco, se darán las bases de la historia que actualmente se enseña en la educación básica, y la que promueve hoy el Estado moderno mexicano, para justificar que con el neoliberalismo y la globalización, estamos viviendo la cúspide de la evolución humana. Se trata de la *historia lineal*, misma que fue impuesta en la etapa colonial. Esta visión está basada en la idea religiosa-cristiana del sentido de la historia, misma que fue planteada por San Agustín, y sirvió de base filosófica para la organización del Estado medieval europeo. Aquí la historia no es más que la manifestación de Dios, misma que nos conduce a un destino único e irrepetible a estar con él o con el diablo. El proceso de desarrollo de la humanidad; la historia universal nos es más que una línea, que va de la Edad Antigua, a la Edad Media, Edad Moderna, y Época Contemporánea; de los pueblos prehistóricos a los históricos. Este es el absurdo dogma de la historia universal que se enseña en nuestras escuelas, sean de educación indígena o de educación formal.

Se trastocó así uno de los saberes más elevados alcanzados por las culturas originarias de América, y tal vez del planeta tierra; la concepción del tiempo. El profundo conocimiento astronómico de los grandes ciclos de los astros, expresados en lo que Mircea Eliade ha dado en llamar la *historia sagrada*; como la leyenda de los soles, de Quetzalcoatl, de los calendarios agrícolas, de la piedra del Sol etc., quedaron reducidas a supersticiones diabólicas, de gente más animal que humana, y se colocó en su lugar el calendario gregoriano con todos los errores que hoy padecemos (Eliade, 1992).

Esta idea lineal de la historia, es fácilmente observable en los contenidos plasmados en los libros de texto. Todo inicia con los pueblos prehistóricos, le siguen los pueblos históricos dirigidos por la cultura madre; Grecia, le continúa Roma, la edad media, la modernidad con la revolución francesa, para llegar a los estados nacionales en los que se suponía viviríamos felices, con libertad, fraternidad e igualdad.



Podemos decir, que en el siglo XIX, una vez concluido el movimiento de independencia, se instituyó formalmente la enseñanza de la nueva historia en la educación básica mexicana. En 1888 los liberales iniciaron la obligatoriedad de su estudio en la escuela elemental. Se inició con ello la construcción e imposición de una historia nacionalista para justificar y legitimar el poder criollo en el nuevo Estado mexicano; es la *historia patria* que legitimaba el exterminio de las culturas originarias con la homogeneización de la cultura occidental: una sola nación, una sola lengua, una sola religión, es la historia que Luis González y González ha difundido como la *historia de bronce*, misma que se expresa actualmente, tanto en los contenidos de los libros de texto, como todos los lunes en los homenajes y en las fiestas patrias.

Cabe decir, que con la nueva historia oficial del siglo XIX, ya europeizada, plagada de religiosidad y de científicidad positivista, empezaron a interpretar a su conveniencia los fenómenos históricos, para darle una nueva identidad al indígena. Según Brading, en esa época se discutieron tres versiones del surgimiento del México de hoy, uno era del padre fray Servando Teresa de Mier, quien conjugó dos mitos: la aparición de la virgen de Guadalupe y la identificación de Quetzalcoatl con Santo Tomás de Aquino, con lo cual un conservador; Carlos María Bustamante interpretó la independencia como el resurgimiento de la antigua nación del Anáhuac, en donde, por supuesto, ellos, los criollos, eran los nuevos dirigentes. Por su parte, Lucas Alamán, un rico impulsor de la industria mexicana, interpretaba a la nueva nación como resultado de la conquista española. Mientras que Zavala y Sierra defendían la versión de que México era el resultado único de la independencia (Brading, 1988)

En todas las posturas, tanto en los conservadores como en los liberales, determinados por las ideas europeas de progreso, lo indígena era un pasado bien glorioso o bien vergonzoso, pero que ya no existiría jamás, el problema se había resuelto con su elevación a la categoría de ciudadano cristiano y la abolición del sistema de castas. En sus catecismos, Justo Sierra recomendaba: recurra el



maestro en sus explicaciones, al sistema de comparar el presente y lo pasado, para inculcar la noción de adelantamiento, progreso y desenvolvimiento; base de la historia.

En la etapa porfirista, se dio un fenómeno trascendental, en la posición histórica de los pueblos originarios; las mentes colonizadas de nuestro país, bajo la justificación de civilizar a los ignorantes, y para no quedarnos atrasados, nos obligaron a festejar nuestro propio exterminio. Nos referimos a los vergonzosos festejos por la llegada de los españoles el 12 de octubre de 1492. El acto se llevó a cabo en 1892 en la quinta reelección de Porfirio Díaz, con el mismo propósito de los gobiernos actuales; atraer capital extranjero para la modernización y el progreso de nuestro país. En ese año se realizaron actividades, tanto en España como en México, para festejar en todo el territorio nacional, la llegada de los civilizadores, fue entonces que Cristóbal Colón, se entronizó como el gran civilizador de los pueblos atrasados, y se acuñó el concepto de “descubrimiento”. Un siglo después en 1992, nada cambió, por el contrario, nuevamente el gobierno mexicano dirigido por las progresistas mentes colonizadas y con el beneplácito de los ricos y dueños de los medios de comunicación, volvieron a festejar los 500 años del inicio del exterminio; lo llamaron: *Encuentro entre dos culturas*. Hasta hoy este mismo concepto y la misma idea de festejo, sigue existiendo como contenido en la enseñanza de la historia en la educación formal e indígena; es lo que el maestro comúnmente tiene que enseñar a sus alumnos.

A la par de este fenómeno, el gobierno porfirista publicó la primera obra de la historia general de México: *Méjico a través de los siglos*, en la que se continuó presentando a los pueblos originarios si bien grandiosos, pero sin historia. La llegada de los europeos significó, en palabras de Vicente Riva Palacio, la salvación de la historia de estos pueblos. Aquí se siguieron interpretando los fenómenos desde la óptica del invasor, un ejemplo claro es la derrota de Cortés por parte de los Aztecas, la cual se siguió llamando: *La noche triste*; así se



difundió en los contenidos de los libros de texto para el sistema educativo nacional.

Con la Revolución mexicana parecía que todo iba a cambiar. En 1921 se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP). La dirigencia de José Vasconcelos tuvo un fuerte impacto en la organización del nuevo sistema educativo mexicano. En su *Raza cósmica* expresó su idea respecto al indígena. Según él, tanto con el indio como con el negro, habría que hacerse una verdadera eugenesia estética, para que a través del injerto con la raza afín fueran desapareciendo lo recesivo e indigno de nuestro país (Vasconcelos, 1985: 43). Así se justificó el mestizaje como la esencia de lo mexicano, y se estableció la continuación del plan de latinoamericanización del territorio nacional. A esta política se sumaron los trabajos de Molina Enríquez, Moisés Sáenz, posteriormente Gamio, Caso, Aguirre Beltrán etc. Con ello se oficializó en 1964 el proyecto nacional bilingüe integracionista para las comunidades indígenas de nuestro país.

Así, lejos de plantear una historia diferente, con el movimiento revolucionario, se continúo con el mismo plan del colonizador; desaparecer todo vestigio indio, pues significaba un obstáculo para el desarrollo de la modernidad, para ello se preparó a los mismos indígenas para que llevaran la modernidad a sus comunidades. La interpretación que se hizo del movimiento revolucionario nuevamente, como el de la independencia, se hizo básicamente desde el poder del Estado con fines homogeneizantes; la Revolución fue una para todo el país, en la que la oligarquía opresora de la sociedad, fue vencida por los nuevos héroes. En el nuevo escenario de la historia nacionalista aparecieron nuevos santos, además de los padres de la patria: Hidalgo, Morelos, Allende etc., ahora se sumaban: el benemérito, el apóstol, el gran jefe etc., a quienes habría que venerar; el esfuerzo y la justificación para la imposición de una sola cultura; la europeizada, seguía en marcha. La educación de los pueblos tendría que ser misionera y el maestro un apóstol.



En la década de los treinta, se empezó a difundir una corriente de la historia, relativamente nueva en México, que pretendía ser diferente a la historia oficial fundamentada en el materialismo histórico. Se intentaba sobreponer la supuesta neutralidad científica en la descripción biográfica, cronológica, providencialista y exaltadora de los héroes nacionales, y expresar una historia con una visión más social y económica, con un tinte clasista. Se destacaron los trabajos de Chávez Orozco, Othón de Méndizábal, José Mansicidor entre otros.

Al respecto señalamos, que bajo la filosofía del materialismo histórico, las altas culturas originarias siguieron manteniendo el mismo lugar en la historia; gente prehistórica, salvaje; semihumana. Recordemos que en esta época tuvo una fuerte influencia la interpretación de José Stalin sobre el desarrollo de la humanidad, en la que el modo de producción era el rasgo característico para definir el tipo de sociedad. Así, Stalin impuso que la historia de la humanidad había transcurrido linealmente en cinco grandes etapas estas eran: Comunidad primitiva, Esclavismo, Feudalismo, Capitalismo y Socialismo, con lo cual, ellos los soviéticos eran, obviamente, los más adelantados. Además, esta idea del desarrollo histórico, así como el lugar en que se ubican a las culturas americanas, parte de uno de los fundadores del marxismo; Federico Engels, éste en el *Origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, expresó que la humanidad había transitado por tres grandes etapas: Salvajismo, Barbarie (con tres subetapas: inferior, medio y superior) y Superior, a esta última correspondía el inicio de la civilización, que le correspondía a Grecia. A nuestras altas culturas originarias las ubicó en estadio medio de la barbarie.

El problema sobrevino, cuando al tratar de justificar la ubicación histórica de las culturas americanas, los marxistas no encontraban las condiciones sociales propias que definían a un modo de producción determinado. Es decir, tanto las fuerzas productivas como las relaciones de producción de los pueblos originarios no coincidían con las del proceso de desarrollo histórico europeo. Esto es, en medio de las evidentes expresiones de alta cultura, en la sociedad americana, no



se encontraban relaciones plenamente de barbarie, de esclavitud, de señor - siervo, o el uso específico de tecnología mecánica etc. Por ello, para poder meterlos en el cajón de su historia, en el caso del mundo del Anahuac por ejemplo, se buscó un concepto diferente, y se le denominó como *Modo de producción despótico tributario*. En el caso de las altas culturas de oriente, se les denominó como *Modo de producción Asiático*. Actualmente en los libros de texto de la educación en México, se les describe como sociedades hidráulicas, para colocarlas en el mismo lugar de siempre; como sociedades prehistóricas.

Podemos decir, que para los inicios del siglo XX, la imposición de una historia nacionalista y europeizada, se había afirmado en la sociedad, en las escuelas obligatoriamente y sin cuestionar, maestros y niños ya cantaban el himno nacional, y adoraban a la enseña nacional, el culto a los héroes, se había, hasta cierto punto afianzado. Por lo que el esfuerzo colonizador continuó centrándose en el uso de la lengua.

Al igual que hoy, en 1963 la UNESCO presionó para que el gobierno mexicano aprobara una nueva política educativa nacional, para que en la educación de los pueblos originarios se utilizaran métodos bilingües. La exigencia de la UNESCO partía de que el uso de la lengua propia de los indígenas, facilitaba el proceso de unificación nacional, para con ello erradicar el analfabetismo en el que vivían los indios. Un año después se fundó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües; en el caso de Oaxaca en 1969 se crea el Instituto de Investigaciones e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO). Dos años más tarde se creó la Dirección General de Educación Extraescolar para el Medio Indígena (DGEEMI). Con lo cual se instituyó como nuevo método de enseñanza el bilingüismo. El planteamiento era claro, seguir usando la propia lengua indígena para que el indio no viera en su dominio algo opuesto sino algo natural a él.

Asimismo, en la década de los sesenta durante el sexenio de Adolfo López Mateos, el entonces secretario de educación Jaime Torres Bodet, promovió la



publicación de los primeros libros de texto gratuitos para todo el país. De acuerdo con Josefina Vásquez, la posición del gobierno mexicano, respecto a la historia y su enseñanza, no varió en sus propósitos básicos de los siglos anteriores, pretendía continuar con el exterminio de lo indio y homogeneizar la cultura nacionalista de México, empecinados en la idea de la modernización y el progreso. En su momento López Mateos destacó que lo que buscaba era transmitir el amor a la patria, el ejemplo de los grandes héroes nacionales y la fraternidad con todos los pueblos, lo cual se traduciría en los tres ejes curriculares del Plan: el mexicano, la familia mexicana y la nación.

Otra reforma se realizó en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, lo único relevante aquí fue la implementación de las áreas de conocimiento, en el caso de las materias: historia, geografía y formación cívica y ética, se unieron en una sola que fue la de Ciencias sociales.

Sus contenidos prácticamente siguieron siendo los mismos. Tanto en la educación formal como en la educación indígena. Prácticamente pasó lo mismo durante el sexenio de José López Portillo, los contenidos y la idea respecto a los indios siguió siendo la misma.

En 1972 se llevó a cabo una nueva Reforma Educativa en México, un año después entró en vigor la nueva Ley Federal de Educación, la cual se planteó alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas. En esa década se agudizaron los problemas entre la visión indígena y la integracionista, lo que provocó la desaparición de la DGEEMI y su incorporación a la coordinación de primaria General, y poco después se creó la actual Dirección General de Educación Indígena.

Cabe destacar que en la década de los setenta, se empezó a difundir una versión que ha tenido una fuerte influencia en la justificación de la función colonizadora de la historia. Esta versión fue desarrollada por León Portilla en su obra: *Filosofía*



nahuatl estudiada en sus fuentes. Esta versión plantea, que el mismo proceso histórico de racionalización del mundo, que se llevó a cabo en la cultura griega, en el que la idea platónica de percibir el mundo fue cambiado por el razonamiento aristotélico, esto mismo se llevó a cabo en las culturas originarias del Anáhuac (León Portilla, 1997: 4). Es decir, que la forma de pensar el mundo de los pueblos originarios, a la que ellos, los europeos, llamaron como mítico-religiosa, estaba siendo duramente cuestionada por los mismos aztecas. Así, tendríamos que aceptar la explicación, de que a la llegada de los españoles, más que una imposición que cambió su forma de pensar, provocó una aceleración del proceso que ya se estaba dando, por tanto, la filosofía colonizadora que se impuso y se desarrolló en los indígenas, representó una ayuda para el desarrollo en la comprensión racional del mundo. Bajo esta premisa, se publicó años después *La visión de los vencidos*, en la que se supuso que los indios derrotados explicaron su propia derrota y de la cual implícitamente deberían sentirse orgullosos.

Bajo esta perspectiva, no sólo se confirmaba el proceso de construcción de la concepción de “descubrimiento”, sino además, se propiciaba la aceptación de otras interpretaciones, que de la misma manera, influyeron en la afirmación de que, como dice Kant, gracias a los europeos, los pueblos originarios entraron a la historia. Nos referimos por ejemplo, a la obra de Edmundo O’Gorman, para quien América, sólo inició su existencia en la historia, desde el momento en que ellos, los europeos la inventaron. Así, se tenía que explicar justificadamente en la escuela, que el nombre del “nuevo continente” se debió a que un gran personaje: Américo Vespucio corroboró, que las nuevas tierras descubiertas se trataba de un continente y no de la India como había supuesto Cristóbal Colón. Quedaron fuera las leyendas tradicionales de los pueblos que asignaban el nombre al continente; “la gran nación de los vientos” quedó como una idea fantasiosa.

No está de menos decir, que sobre la cuestión de la filosofía o filosofías de nuestros pueblos, se han publicado varias obras, particularmente de indígenas, quienes contraponiéndose a la versión igualadora no diferenciada de las culturas,



y apoyándose en la forma de vida actual de los propios pueblos originarios, han evidenciado ampliamente las diferencias y la existencia real de varias formas de pensar el mundo. Por lo que no podemos aceptar la existencia de una sola filosofía. Lo que sí se observa es, que los gobiernos colonialistas han tratado de imponer solo una; esta es la europea, la cual se expresa ampliamente no solamente en la interpretación de la historia, sino también en otros ámbitos, como es el caso del diseño y funcionamiento de la educación moderna.

Para 1992, se puso en marcha a través de los perfiles de desempeño, una nueva reestructuración del sistema educativo mexicano, el *Programa de Modernización Educativa* contempló el propósito a mediano plazo de desarrollar una educación intercultural, sustentado en el reconocimiento en el artículo 4º de la Constitución de México de la pluriculturalidad nacional. Para legitimar el proceso de la enseñanza de la historia, se realizaron algunas consultas con expertos sobre la historia de México, así como consultas con algunos maestros; no se realizó una evaluación propiamente dicha, sin embargo, estos eventos arrojaron resultados que permitieron observar la situación que presentaba la historia y su enseñanza de nuestro país en las últimas décadas.

Uno de los cambios importantes que realizaron en la nueva reforma del 92 fue abandonar la enseñanza en la modalidad de áreas de conocimiento, volviendo a la enseñanza por asignaturas. En el caso del área de ciencias sociales se separaron la Historia, Formación Cívica y Ética y Geografía. Con lo cual se tuvieron que elaborar nuevos libros de texto para el alumno, así como recursos para el maestro.

Ante la presión magisterial, para que se le tomara en cuenta en la construcción de los programas y recursos, el gobierno tuvo que ceder, inclusive suspendió la publicación del nuevo libro que había sido elaborado por especialistas sin su intervención, tanto de los maestros como de la sociedad civil. En el caso de la educación indígena, se tenía previsto elaborar recursos con contenidos específicos para las comunidades originarias, cuestión que no se realizó.



Un aspecto que se destacó en esta reforma del 92, es que la prioridad más alta la seguía manteniendo la enseñanza del Español y las Matemáticas, estas asignaturas tenían la mayor proporción del tiempo escolar. Esto con el propósito de que los niños lograran una alfabetización firme y duradera. Las materias del área de ciencias sociales y artísticas se ubicaban con el menor tiempo.

En este sentido se planteó también, la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizara de manera reflexiva y se incluyieran contenidos regionales. Sin embargo, detrás de estas finalidades formativas y reflexivas, se siguió manteniendo la añeja idea colonizadora y nacionalista, de utilizar a la historia como herramienta para el manejo de los valores, en el fortalecimiento de la unidad nacional. Se siguieron adorando a los hombres que nos dieron patria y libertad.

Para la educación indígena finalmente no se elaboraron los recursos prometidos, se siguieron utilizando los mismos contenidos y libros que la educación formal. De hecho el plan contempló que la enseñanza de la historia iniciara formalmente en cuarto grado con el estudio de la historia universal, para que en quinto y sexto se revisara la historia nacional y su relación con la universal. Un hecho trascendente aquí es que no se sabe que en la formación inicial de docentes, como en la formación continua, el gobierno mexicano haya otorgado cursos de filosofía de la historia que le permitiera realizar los propósitos de reflexión que se plantaba en el plan. Obviamente esto resultaría peligroso para el Estado ya que le daría la posibilidad al maestro, sobre todo indígena, de darse cuenta de la manipulación, manejo y lo absurdo de su historia.

En la secuencia histórica de los contenidos en los libros de texto, se muestra cómo el México de hoy, tuvo como punto de arranque las ideas europeas de la Ilustración. La secuencia lineal continuó siendo la misma que el siglo anterior. La historia inicia con la llegada de los españoles, quienes nos colonizaron por 300



año, luego gracias a las ideas de los sabios europeos se hizo la independencia, después la segunda independencia en la etapa juarista, le sigue el Porfiriato, la revolución y la etapa contemporánea. Nuestro pasado glorioso, expresado en muchos vestigios arqueológicos, sólo serviría para el negocio turístico.

Podemos decir, que en el ámbito de la formación docente, a la par que la educación básica, el lugar de la historia siguió siendo la misma que en el siglo anterior. En el plan se remarcaba que la formación inicial de los profesores tenía un carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país; el nacionalismo continuó apareciendo como el eje central de la historia y su enseñanza de la historia.

De la misma manera, pudiera pensarse que en el caso de la formación de docentes en el modelo intercultural bilingüe, se tendría el contacto con una historia más cercana a la visión de los pueblos originarios, con contenidos pensados desde una óptica diferente a la historia lineal homogeneizante. En el Plan vigente de la licenciatura en educación con enfoque intercultural bilingüe se contempla, sustentados en la misma Constitución, el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer su cultura, lenguas conocimientos y valores. Sin embargo, en el tipo de historia que se ofrece para la formación, se sigue manteniendo la posición de seguir utilizando a la historia como un elemento indispensable para lograr la identidad nacional. Si bien hay un énfasis de valorar la lengua y la cultura de los pueblos originarios, no hay historias, sino sólo una, lo demás que se menciona en el programa como lo regional o lo local, debe ser adecuado a los fines de la materia, que es la urgencia de modernizar a los pueblos atrasados.

Finalmente, la situación avasallante de imposición de la historia occidental, la podemos encontrar fácilmente hoy en la nueva reforma curricular. Aquí la historia, en el caso de la educación formal básica, y por supuesto para la educación indígena intercultural, presenta en dos etapas, una para la primaria, en la que como se ha dicho, el proceso tiene como punto de referencia los pueblos



prehístoricos, y la otra para la secundaria, en la que de plano, la historia inicia en 1492 con la llegada de los europeos. Lo cual representa una ofensa más de lo absurdo hacia los pueblos originarios. Pues se pretende, de manera abierta, lo que se ha estado imponiendo, que conforme el alumno avance en su proceso formativo -si es que llega a cursar bachillerato o una licenciatura- se olvide de su pasado y tome como suyo un pasado ajeno. Con ello se cumpliría el fin de la globalización, tener un ser humano sin una identidad propia, que pueda hacer suya una idea de interculturalidad en la que su propia cultura es subyugada a las necesidades a las grandes compañías transnacionales. El nuevo ser debe usar un lenguaje universal; el inglés, usar también la tecnología electrónica, para comunicarse con el mundo y con ello ingresar a la moderna sociedad del conocimiento.

Obviamente este tipo de historia, que posibilita crear un hombre unidimensional, está fuertemente vinculada a la educación no formal. Las transmisiones a nivel nacional, en los modernos medios de comunicación, de las conmemoraciones por los bicentenarios, los paseos de la campana de dolores, haciendo honores a los restos de los héroes, es algo cotidiano en la vida nacional.

Ahora bien, lo anterior, en el caso de la nueva reforma curricular, para la formación docente, la situación se ha vuelto crítica y definitoria. Simplemente, en la nueva malla curricular intercultural bilingüe, ya no aparece la historia como tal, más bien aparece la historia diluida en otras asignaturas específicas, con algún tema relacionado con la educación. Esto supone que el futuro docente ya no necesita de la historia como tal, que su identidad ya no tiene que ser pensada históricamente, es decir, ya no tiene que pensar su presente en función de su propio pasado, mejor dicho, su pasado se remonta hasta 1492. Más aun, el futuro docente debió haber olvidado su propia forma de hacer historia; el sexto sol no formará parte de un conocimiento que deberá adquirir en su escuela normal, y con ello se estará tratando de impedir el resurgimiento de las culturas originarias.



Obviamente esto tiene como fondo, tanto la presión de los organismos internacionales para la imposición de la globalización, como la aceptación sumisa de los gobernantes del Estado mexicano, que se niegan a aceptar una concepción de interculturalidad en la que las relaciones se establezcan en igualdad de circunstancias. Y más aun, se niegan a aceptar que, por muchas evidencias, están frente a una de las más grandes culturas que esta humanidad haya conocido.

Si reconocemos que la interculturalidad es básicamente una acción, un diálogo entre dos o más culturas diferentes, que nos permite un intercambio, en donde la otredad es un elemento fundamental. Podemos afirmar que, en el caso de la historia en lo que hoy es México, ese intercambio no ha existido, mejor dicho, que la pretendida interculturalidad como política del estado, no ha tenido una operación real, más bien, ha sido una justificación más para la continuidad del proceso de dominación de la cultura moderna sobre las sociedades tradicionales de nuestro país; ha sido diseñada para los otros y no para todos.

Por otra parte, si reconocemos que la historia no solamente es la explicación mecánica del presente mediante el pasado, sino el movimiento esencial del pensamiento, que nos permite tomar conciencia, desde el presente de nuestro propio devenir, para poder proyectar nuestro futuro, tendríamos que la historia es un aspecto fundamental de la sociedad, para responder a las preguntas básicas de lo humano; ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos? ¿hacia dónde vamos?.

Lo anterior representaría la base inicial para que en el diseño curricular, podamos pensar qué tipo de hombre queremos formar. Es evidente que, con el tipo de historia que se nos presenta en la educación básica, la respuesta a estas preguntas presentaría una confusión, dado que, por una parte, la historia oficial en la que nos formamos, nos presenta un origen y un devenir ajeno a los pueblos originarios. En la forma de convivencia de la mayor parte de los pueblos indios se siguen manteniendo presentes fenómenos sociohistóricos diferentes a la sociedad nacional. Un ejemplo claro es, en el caso de Oaxaca, casi el 80 por ciento de sus



municipios no se rigen por la democracia partidista moderna, sino por sus formas tradicionales de relaciones políticas; en la gran mayoría de las comunidades las autoridades se eligen por la Asamblea tradicional, los sistemas de cargos es un servicio a la comunidad no remunerado económicamente. Asimismo, gran parte de las relaciones de convivencia están basadas en la guelaguetza, tequio, fiesta, la ayuda mutua y no por las relaciones económicas capitalistas de la ganancia.

Con ello podemos finalizar señalando, que la historia oficial, nos presenta a un México imaginario, que nos hace suponer que todos somos mexicanos, pensando en que el conjunto de naciones en el que estaba integrado el territorio de lo que hoy es México ya no existen.

Por lo anterior proponemos lo siguiente:

1. Que las escuelas normales sean punta de lanza para exigir, que en el sistema educativo mexicano, se enseñe una historia intercultural basada en nuestra propia historia indígena. Esto implica una reinterpretación de la historia oficial desde la posición de los pueblos originarios. Esta historia deberá contener los conocimientos y saberes comunitarios, lo que nos deberá responsabilizar en la conexión con lo sagrado de nuestras culturas, fuera de un contexto religioso occidental como se nos ha impuesto.
2. De la misma manera, exigir que en todas las escuelas del sistema educativo mexicano, al igual que una lengua extranjera, se enseñe una lengua originaria.
3. Exigir que en la formación docente, no desaparezca la asignatura de historia. Esta deberá ser una materia indispensable, tanto para el fortalecimiento de la identidad de los futuros docentes como para comprender su enseñanza y el manejo de contenidos.



BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas*, edit, FCE, Méx.
- BONFIL, Batalla Guillermo (1994), *Méjico profundo: una civilización negada*, edit. Grijalvo, Méx.
- BLOCH, Marc (1999), *Introducción a la historia*, edit, FCE, Méx.
- CRUZ, Víctor de la (1989) *La educación en las épocas prehispánica y colonial en Oaxaca*, edit. CIESAS, Oax, Méx.
- ENGELS, Federico (1976), *El origen de la familia la propiedad privada y el estado*, edit, Roca Méx.
- ELIADE, Mircea (1972). El mito del eterno retorno, edit, Alianza/Emecé, Méx.
- HEGEL, Georg W.F. (1980), *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Alianza editorial, Madrid.
- KANT, Emmanuel (1985), *Filosofía de la historia*, FCE, Méx, colecc. Popular.
- KOBAYASHI, José María (1985), *La educación como conquista*, edit, Colmex, Méx.
- LAFAYE, Jaques (1985), *Quetzalcoatl y Guadalupe: la formación de la conciencia nacional en México*, edit. FCE, Méx.
- LEON Portilla, Miguel (2005), *Pueblos originarios y globalización*, edit, Colmex.
- _____ (1997), La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes, edit,
UNAM, , Méx.
- MARCUSE, Herbert, *El hombre unidimensional*, edit, Origen Planeta, colecc. Obras maestras del pensamiento contemporáneo, Barcelona España.
- MALDONADO, Alvarado Benjamín (2003), *Los indios en las aulas*, edit, INAH, Oax.
- ROUSSEAU, Juan Jacobo (1972), *El origen de la desigualdad entre los hombres*, edit, Grijalvo, Méx.
- VASCONCELOS, José (1985), *La raza cósmica*, edit, Espasa, colecc. Austral, Méx.
- VASQUEZ, Josefina (1973), *Nacionalismo y educación*, edit. Colmex, Méx.
- WOLF, Eric R. (1994), *Europa y la gente sin historia*, edit, FCE, Méx.



POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO.

Felipe Reyes Canul

VALLADOLID, YUCATÁN

ESCUELA NORMAL “JUAN DE DIOS RODRIGUEZ HEREDIA”

* *La educación en los pueblos originarios de México*

El devenir histórico cultural constituye el legado que los diferentes pueblos nos han heredado. Analizar dicho devenir es fundamental para entender la formación de los maestros en una época determinada y ese es el objetivo primordial del presente trabajo.

Landa, fray Diego de “Educación de la mujer entre los indios de Yucatán”, en Pablo Escalante, Op. Cit., pp. 64- 68

Cantidad y educación de las indias de Yucatán

En el caso de los mayas la educación de las mujeres era de tipo domestica pues les enseñaban a sus hijas y criaban a su modo, las reñían y las adoctrinaban haciéndoles trabajar y si hacían alguna culpa las castigan dándoles pellizcos en las orejas y en los brazos. Si las veían alzar los ojos, las reñían mucho y le untaban pimienta, que es un grave dolor; y si no eran honestas, las golpeaban en otra parte, por castigo dicen que parecen criadas sin madre.

Entre las relevantes cualidades se puede mencionar que:

Eran grandes trabajadoras y vividoras porque de ellas colgaban los mayores trabajos de la sustentación de sus casas y educación de sus hijos. Eran excelentes granjeras. Criaban aves y pájaros de las suyas y las de castilla para



vender y comer, para su recreación y para las plumas, con las que decoraban su ropa. Tenían la costumbre de ayudarse unas a otras al hilar las telas y heredaban estos conocimientos y quehaceres a sus hijas. Tenían muchos hijos: las que carecían de ellos le pedían a sus ídolos perdón y oraciones para que estos los fueran concebidos. No guardaban secretos, eran limpias en sus personas y cosas, por cuanto se aseaban de manera pulcra.

En cuanto a su devoción y costumbres

Eran muy devotas y santeras, pues tenían muchas devociones por sus ídolos, quemándoles de sus inciensos, ofreciéndoles donaciones como: ropas de algodón, comidas, bebidas y teniendo ellas por oficio hacer las ofrendas de comidas y bebidas en las fiestas.

Para sus partos acudían a las hechiceras, las cuales les hacían creer que poniendo debajo de la cama un ídolo Ixchel, la diosa de parto iba a conceder sus peticiones.

1. Cuando nacían su hijos los amamantaban para volverlos dóciles y domésticos.
2. A los tres meses de nacida en la mujer y a los cuatro en los hombres se practicaba la deformación craneana, con la aplicación de una gran presión en la cabeza del niño recién nacido, por medio de cuatro maderas sujetas a su cabeza.

La enseñanza escolar entre los mexicas

Alfredo López Austin

¿Cómo concebían el trabajo?

En el caso de los mexicas tenían concebían el trabajo como característica del hombre tales como lo mencionan en dos personajes: Oxomoco como primer hombre y Capactonal, eran seres divinos conocidos como arquetipos humanos, y a su vez otorgaban estas características a los hombres: la mujer los dioses señalaron atributos a la mujer como el hilado, el tejido y el manejo de granos de maíz para curar y para adivinar, mientras que el hombre fue el cultivo de la tierra.



A partir de esto todos los hombres cargan como algo propio y por naturaleza el trabajo, y no como algo adquirido por castigo y creían que cuando una persona moría necesitaba seguir trabajando y el trabajo que realizaban es acompañar al sol, los tarahumares conservaban creencias muy semejantes y creían que los muertos deben limpiar los conductos subterráneos para que las aguas puedan desembocar en el mar. Son varias las clases de la escuela que se mencionan en las fuentes documentales: el calmecac era destinada a la formación sacerdotal de los nobles y el tepochcalli a la formación de los guerreros mazahuales. Las casas de doncellas o “ichpochcalli” dedicado a la formación de las doncellas. El cuicacalli o casa del canto, al que iban los alumnos diariamente desde su escuela a recibir instrucciones del canto y danza era también la institución que introducía al individuo al trabajo comunal. Allí se distribuían a los alumnos, desde niños, las actividades tributarias: la siembra de los campos de beneficio colectivo, el batido de lodo con los pies para hacer adobes.

La enseñanza se les daba a todos los miembros de la sociedad como un derecho y una obligación comunales. La obligación quedaba reforzada ideológicamente por medio de las creencias religiosas, todo recién nacido que no era llevado al templo-escuela estaba en un grave peligro de perder la vida, pues carecía de la protección del dios tutelar. El escolar encontraba en el templo una organización jerárquica y solo salían a la edad del matrimonio la sociedad mexica, preocupada como muchas otras sociedades militaristas, daban un alto valor a la constitución de la familia y por tanto la forma normal de dejar la escuela era la solicitud del permiso para casarse. La virginidad era incluida a los valores máspreciados de los mexicas, incluyendo la masculina y una virtud del guerrero era el alejamiento de la carnalidad. Los jóvenes y las doncellas nobles vivían sometidos a estricta vigilancia, si algún muchacho era sorprendido en aventuras amorosas le chamuscaban los cabellos y lo lanzaban a la calle para que nunca mas vea a sus compañeros.

***Antecedentes históricos respecto a la formación docente en México**

Historia De La Formación Docente



Desarrollo histórico de la formación docente

México tiene una historia basta, acerca de la formación de sus docentes, así que dentro de la historia de la educación en México podemos encontrar a la figura del maestro como el sujeto clave e ideal para realizar la tarea de preparación de las nuevas generaciones (curiel, 1984). También encontramos que esta figura en distintas épocas ha jugado diversos papeles de acuerdo con las disposiciones y las luchas de poder simbólico desde hace siglos para controlar y legitimar la educación: la iglesia, los particulares no religiosos y el estado.

Bajo estas ideas encontramos, a mediados del siglo XIX, que la figura del maestro no estaba integrada en una comunidad de docentes, tampoco era prioridad ni era tomada en cuenta por el estado. Sin embargo, esto fue cambiando a consecuencia del problema que existía acerca de la falta de atención a la educación elemental en donde sólo el maestro podría solucionarlo. Para esto se requería formar a maestros y el estado no estaba en condiciones de hacerlo.

El docente de la escuela pública en México

La percepción de cómo es o debe ser el trabajo en la escuela, tanto del propio docente como el que la sociedad establece es el asunto a tratar en este breve ensayo. Se parte de la idea de que la docencia corresponde a una visión que a veces se establece por mandato de los gobiernos en turno y se asume por los docentes, incorporando estos mismos sus visiones, experiencias y rutinas, creando tradiciones, ritos y maneras de entender el trabajo docente en la escuela pública, dentro del marco social de las comunidades en las que se ubica físicamente la escuela. Es decir, la percepción que se tiene del trabajo docente, en las escuelas públicas se da en dos vías: hacia el exterior, formando una concepción y creando o ampliando expectativas en la sociedad y; hacia el interior de la propia escuela, generando pautas y maneras de entender o realizar el trabajo docente.



De acuerdo con Bourdieu (1993), lo simbólico son las representaciones sociales reconocidas con prestigio que se convierten en una fuerza de poder de dominación en determinado tiempo y en determinado campo. Esto significa que las disposiciones duraderas en la vida de los docentes han sido interiorizadas, y han constituido las bases de su comportamiento y de su acción, el principio de la sobrevivencia en un círculo de parentesco, el principio de costumbres y de tradiciones que se remontan al pasado, en orden de dar significado y cohesión a una comunidad.

El tema es tratado enfocando principalmente el nivel de la educación primaria, por ser el nivel educativo que aparece en primer lugar dentro de los sistemas educativos oficiales, mucho antes que los demás. Se trata de complementar esa visión, mencionando algunas de las principales experiencias previas a la aparición de los sistemas oficiales, por la gran influencia que tuvieron en el desarrollo del trabajo educativo posterior. También se mencionan, por necesidad, otras experiencias que inciden, como la formación de docentes y las misiones culturales y aquellas circunstancias históricas que permiten contextualizar a la docencia.

Por razones de tiempo y espacio se incluyen, de manera muy sucinta, los trabajos de la escuela pública desde sus antecedentes hasta la reforma de 1972.

La exposición gira alrededor de las ideas básicas de que el docente de la escuela pública trabajó y desempeñó su rol de acuerdo a las directrices oficiales de su época, pero de acuerdo a como mejor pudo entender llevar adelante las propuestas oficiales. La influencia de la sociedad en el desempeño docente obligó a la atención de tareas determinadas.

Para iniciar, cabe puntualizar que por escuela oficial se entiende, en este trabajo, a la institución que es creada y sostenida por el gobierno, federal, estatal o municipal, con presupuesto del erario público y con la normatividad que se expide al respecto. La aclaración parece pertinente, pues la distinción y especificación son difíciles, según se entienda lo público y lo privado, ya que muchas entidades privadas ofrecen servicios públicos, tal es el caso de los educativos.



La educación en la época colonial y en los primeros años de la independencia fue de tipo eclesiástico. El clero era el encargado de proporcionar educación, debido a la necesidad de catequizar y con un enfoque propio para que los individuos se prepararan para las ocupaciones necesarias en aquella época. Muchos de ellos habían recibido el adiestramiento sacerdotal en el que se señalaban las "normas" que debían reunirse para dedicarse al noble arte de enseñar a leer y escribir. De ahí deriva, precisamente la denominación de escuela normal que, posteriormente, se asignará a las instituciones formadoras de docentes con carácter laico (Balboa, 1987).

Muchos de esos educadores religiosos fueron más allá de la enseñanza escolar de la época, propiamente dicha, al incorporar la enseñanza de oficios, artesanías y atender a las solicitudes y necesidades de los pueblos indígenas, convirtiéndose en sus protectores.

Desde 1822, habían iniciado, en todo el país, las labores de la Compañía Lancasteriana, por lo que en 1823 se fundó la primera Normal para formar profesores con ese sistema, en la ciudad de México, misma que funcionó hasta 1890. Al año siguiente (1825), se creó en Zacatecas la "Escuela Normal Lancasteriana de la Constitución". Con ambas instituciones, pero particularmente esta última se va creando el concepto del normalismo y la tradición de formar docentes para la escuela pública. Quizá es a los seguidores de este sistema a quienes más se deba la presencia de rituales y manejos de tiempo en la escuela. Sus manuales eran muy detallados para especificar los movimientos y acciones que debían de realizar los estudiantes, puntuizando incluso los momentos y tiempos para realizarlos.

Es en 1833, cuando Don Valentín Gómez Farías crea la Dirección General de Instrucción Pública. Esto conduce a que aparezca la obligación de pagar a docentes que cumplan con las tareas de instrucción. No se requería de formación específica, asunto que se refuerza en 1857, cuando en el artículo 3o. de la



Constitución se establece "la enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio".

Con base en ello, implícitamente, se establece que la docencia no es una profesión y la relega a ser una ocupación en la que lo mismo se puede tener formación específica y un título para ejercerla, así como carecer de cualquier documento y preparación pedagógica y trabajar como docente sin ningún problema. Esta condición de la docencia la sella hasta nuestros días.

En fin, los profesores cumplían con su misión asignada en medio de condiciones materiales muy difíciles y con nulo apoyo de la familia, pues la educación no figuraba como ideal o propósito para la mayoría de los mexicanos.

Es en la época de la reforma, cuando aparece la escuela pública, propiamente dicha, sostenida por el gobierno mexicano. Había claridad en la necesidad de formar a los docentes para la educación proporcionada por el Estado (González, 1999), en cuanto a enviar y asegurar una formación y un mensaje homogéneo, que hiciera contrapeso a la educación que la iglesia proporcionaba (Tanck, 1977). Aparece así la visión de los docentes como propagadores y reproductores del mensaje de las clases dominantes, aunque esto se comprende y explica muchos años después, cuando aparecen teorías de los sociólogos actuales como Bourdieu, y Passeron, entre otros.

En la época de Porfirio Díaz, una muy precaria organización del Estado mexicano, intentaba llevar educación a la mayor cantidad de poblaciones en todo el territorio nacional. Tanto la administración como los escasos profesores que habían asistido a una escuela normal, comprendían la necesidad de seguirse preparando, de formar a otros y de discutir y proponer acerca de los asuntos educativos más importantes para la época.

Es cuando se dan la mayoría de los congresos pedagógicos y de higiene y se crean la mayor parte de las escuelas normales en los estados. Todas esas instituciones son fáciles de identificar pues ya cumplieron y festejaron más de 100



años de existencia y, un buen número de ellas han sido declaradas "Beneméritas".

"Para 1887, ya había en el país un poco más de 20 escuelas normales urbanas en los estados" (Balboa, 1998).

Los profesores trabajaban con entusiasmo aún cuando ni siquiera percibían un salario suficiente y se les pagaba con meses de retraso. De 1905 a 1917, funcionó la primera "Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes", la que fue suprimida por don Venustiano Carranza para hacer pasar la responsabilidad de la educación a los ayuntamientos. Los docentes de la escuela pública no tienen más remedio que depender de un patrón u otro.

Pero quizá la etapa más distintiva de la educación mexicana y en la que se puede abundar sobre el papel que juegan los profesores es en la llamada *escuela rural*, después de la Revolución Mexicana.

En junio de 1911, el Dr. Francisco Vázquez Gómez crea "la escuela rudimentaria, que sirve de base a la posterior escuela rural mexicana" (Balboa, 1998).

Según los planteamientos y propuestas de Rafael Ramírez, la escuela debería ser el centro de las actividades y el corazón que diera vida a las poblaciones. Su nombre genérico era "La casa del pueblo", proveniente de las escuelas rudimentarias, así llamadas también. La educación debería llegar al campo y para lograrlo, ante la falta de suficientes maestros preparados y egresados de las normales, se contrataba en la misma población o en alguna cercana a cualquier persona que supiera leer y escribir y tuviera los rudimentos de la aritmética. La estrategia consistía en apoyarlos con las misiones rurales, que deambulaban por las poblaciones y rancherías apoyando a las tareas de los profesores y a su formación, organizando reuniones y jornadas pedagógicas para proporcionar e intercambiar conocimientos y experiencias.



Quizá es importante mencionar a otro tipo de docentes: los educadores comunitarios que trabajan en las Misiones Culturales. En 1923, José Vasconcelos había aprobado el plan de esas Misiones y para 1926 se crea la Dirección de Misiones Culturales.

Aunque originalmente su trabajo consistía en buscar, apoyar y preparar a los maestros en las comunidades rurales, estimulándolos para que se actualizaran constantemente, de manera prioritaria; van derivando poco a poco hacia la educación y desarrollo comunitario. Su presencia en la escuela aporta a la docencia los enfoques del educador social y del misionero que lleva el saber a todos los pueblos.[1](#)

En esa época, el profesor participaba de casi todas las actividades de la comunidad, pues aparte de que era uno de los pocos que sabía leer y escribir y tenía una mediana idea de lo que pasaba en el resto del país, también se veía obligado a vivir ahí. Se trabajaba con los analfabetas adultos, se preparaba a la población, con técnicas y conocimientos acordes a la época y a los lugares, para que realizaran sus actividades agropecuarias. Se enseñaban los rudimentos de higiene suficientes para cuidar la salud y se enseñaba a las mujeres el bordado y el tejido. Todo esto sucedía una vez que las misiones se habían ido de la población, pero dejaban establecidas las tareas por atender. Y así, quedaba el maestro solo para hacer todo lo que pudiera.

Los gobiernos trataron de apoyar y fomentar la educación rural de diferentes maneras. Una de ellas consistió en atender la formación de docentes. En 1925, se hace la fusión de las escuelas normales existentes en el Distrito Federal, para formar la Escuela Nacional de Maestros. En 1926, se crean 5 escuelas normales rurales. En el año de 1933, se creó el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Para 1940, ya se habían creado 33 normales rurales. Varias de



esas escuelas funcionaban en la modalidad de Escuelas Regionales Campesinas en las que se preparaban técnicos agrícolas y maestros rurales a la vez.

Un momento muy doloroso y difícil para muchos de los profesores es la época en la que Lázaro Cárdenas decreta que la educación, además de laica, será socialista. Muchos profesores encendidos de fervor patrio tratan de llevar al pie de la letra o hasta las últimas consecuencias el mandato de la educación socialista. Sus impulsores no lograban entender que un solo factor de la sociedad cambiaba hacia el socialismo, en medio de condiciones de un capitalismo naciente en todos los demás espacios, con los avances y desigualdades de la revolución industrial.

A una gran cantidad de profesores les llegó el martirio. Los golpeaban, les cortaban las orejas y algunos murieron. Hay una deuda pendiente con todos esos mártires a quienes se les recuerda en el anonimato y para quienes no hay ceremonias de beatificación ni monumentos que les recuerden en especial. Su falta mayor fue tratar de llevar a la práctica el mandato oficial como buenos soldados de la educación. Esta fue otra visión de la docencia que se acumuló sobre las previas.

Al término de la gestión presidencial del General Lázaro Cárdenas del Río, llega a la presidencia otro general: don Manuel Ávila Camacho. Con él cambian muchas de las disposiciones que sus predecesores habían dejado en relación con la educación.

El país empezaba a cambiar. La paz duradera permitía cierto tipo de progreso. La población empezaba a moverse lentamente hacia las ciudades. Aunque por esos tiempos, los ciudadanos mexicanos vivían principalmente en poblaciones rurales en una proporción mayor al 70%. Se empezaba a dar el servicio de educación media básica en las ciudades más importantes de cada entidad federativa.



Los maestros trabajan en la mayoría de los casos para el gobierno federal. Aunque existían también los incipientes sistemas educativos en los estados y algunos otros pocos en los municipios. Había escuelas primarias urbanas y rurales. En las primeras se empezó a instituir el horario continuo, ante la falta de aulas para atender la población, por lo que se hicieron los turnos matutino y vespertino.

Las escuelas rurales trabajaban con un horario discontinuo. De las 9 de la mañana hasta las 13 horas y de las 15 hasta las 17, 17:30 ó 18 horas, según fuese la exigencia en cada lugar. La mañana se ocupaba principalmente en las que se consideraban las materias principales: Español, Aritmética, Biología, Zoología, Higiene y Anatomía. No existían los libros de texto gratuito y en las escuelas había por lo menos algunas enciclopedias. Las tardes se dedicaban a deportes, labores domésticas, para que las niñas aprendieran a coser, bordar y tejer a mano, mientras que los niños hacían trabajos manuales con materiales de la localidad. Se trabajaba el dibujo y se aprovechaba para hacer los relativos a los aparatos y sistemas del cuerpo humano, así como los mapas necesarios; también se elaboraban hamacas, tapetes y lo que se pudiera.

Los profesores le buscaban a trabajar con "Centros de Interés", en los intentos de aquella época por realizar una enseñanza globalizada. Se extendían algunas ideas pedagógicas basadas en Dewey, Kilpatrick y otros contemporáneos. Así, los maestros enseñaban y cooperaban en campañas para atender problemas sociales vigentes. Tal fue el caso de la Campaña Nacional para la Erradicación del Paludismo (CNEP), mal que aquejaba en pandemia a la población mexicana

Los profesores y los niños, para ese caso, trabajaban en centros de interés aprendiendo sobre el *plasmodium vivax*, el *falciparum* y el mosquito *anópheles*. Se reforzaba la visión del docente como educador social y promotor de servicios asistenciales. En las ciudades se pedía que cada niño comprara su propia



encyclopedia escolar y libros de lectura, que ya producían las editoriales, para cada grado.

La creación del Instituto Federal para la Capacitación del Magisterio, la más grande normal que ha existido, con estudios a distancia,² aporta la posibilidad de que se terminen sus estudios y se gradúen como profesores de educación primaria, muchos de los profesores que habían sido contratados con escolaridad de primaria y secundaria. Aparece el profesor que estudió en sus vacaciones y tiempos libres. Visión que se retoma con las Licenciaturas en Educación creadas en 1975 y retomadas y reformadas por la Universidad Pedagógica Nacional en los años '80

Los profesores eran los encargados de las conmemoraciones cívicas y de preparar los desfiles en la comunidad. Cuando se aproximaban las fechas a celebrar, se hacían los preparativos pertinentes, se ensayaban los bailables, se preparaban las declamaciones y se salía a las calles a practicar que los niños avanzaran formados sin descomponer las filas.

Llegado el día, toda la escuela, desde el primero hasta el 6º grado, junto con todos los maestros, desfilaba por las calles de la población. En las ciudades cada escuela, sin faltar una sola, tomaba el lugar que le correspondía. Se planteaba la visión del docente como formador de la ciudadanía y del espíritu patrio, junto con la vigilancia del cumplimiento en las obligaciones cívicas.

La entrada en vigor del Plan de 11 Años, con el que se pretendió ampliar la cobertura y abatir el rezago en la atención educativa de la población, se ampliaron los programas de formación para la docencia, hubo cambios en los programas de educación e hicieron su aparición los textos gratuitos. Los libros con la representación de la patria en la portada, obra de Camarena, se volvieron los compañeros inseparables de docentes y discípulos. En ellos se hablaba ahora de el conocimiento del medio físico y los recursos naturales, de la educación para la



salud y el vigor físico y de otras cosas que englobaban lo que anteriormente eran las materias.

A pesar de ser un buen apoyo, el texto se empezó a convertir en el libro a llenar, a terminar para hacer un buen papel el fin de año. Mientras que sin libros el maestro tomaba iniciativas acerca de lo que se podía enseñar y particularmente de cómo hacerlo, de pronto el libro se vuelve el instrumento que rutiniza y hace un tanto automática la tarea de preparar y conducir la enseñanza. Se oye a los maestros que empiezan a preguntar al iniciar cada clase: "¿en qué página nos quedamos?, ¿cuál lectura nos toca?

Aparece así el papel del docente que sólo operativiza y pone en práctica los programas elaborados por otros con actividades y ejercicios que no son de su autoría intelectual.

Esta visión se refuerza con la reforma de planes y programas siguiente. Ahora los textos incorporan objetivos generales, particulares y específicos. Los diseñadores pretenden apoyar de la mejor manera a los docentes, pero éstos, no reciben la información y capacitación necesaria y tratan de aplicar e instrumentalizar como mejor lo entienden aquello que está en los textos y que a veces resulta incomprensible. La planeación de las actividades diarias o semanales pasa a ser la simple transcripción de lo que ya viene señalado en el texto.

Las condiciones salariales y laborales eran de lo más ingratas. Con suerte, se lograba que de \$ 818.00 pesos mensuales que se ganaban en 1961, se pasara en 1963 a \$ 875.00, al año siguiente a \$ 925.00. Para 1979 se había logrado un salario mensual de \$ 1,425.00. Se aumentaban, además, alrededor de \$ 50.00, por cada quinquenio. No había oportunidades para estudiar otra cosa, hasta que se dan los cursos de verano en las normales superiores, que llevaban al maestro a abandonar la escuela primaria y buscar mejores horizontes en secundarias.

Se podía ser maestro de grupo toda la vida profesional. Unos cuantos, a lo largo



de muchos años, llegarían a ser directores de escuela con nombramiento. De ellos, un número reducidísimo y casi nunca con menos de 25 años de servicio, llegaban a ser Inspectores. En fin que el panorama de trabajo no era muy atractivo que digamos.

Hasta aquí, puede señalarse que las percepciones del maestro apóstol, mártir, misionero, educador social, interesado en la comunidad y sus necesidades educativas y asistenciales, el forjador más importante del nacionalismo y patriotismo, junto con el docente que trabaja duro y estudia, se mezclan haciendo que la sociedad tenga un cierto respeto y aprecio al trabajo del docente. Los propios profesores, alrededor de esas visiones y destacando la que más se apega a su contexto y convicciones, desarrollan sus tareas conscientes de ser los actores principales, con ciertos compromisos y responsabilidades hacia la sociedad. En todos los momentos del trabajo educativo, en muchos de los casos, su aportación a la comunidad fue más allá de lo que los programas sugerían.

Sin embargo, las consecuencias de esas visiones llevaron a los docentes, en la mayoría de los casos, a aceptar la idea de que la recompensa a la que podían aspirar era siempre inmaterial, basada en el reconocimiento y aprecio de sus estudiantes y del grupo social. Supuestamente había que conformarse, pues era un subprofesional y otro tipo de recompensas no le correspondían.

Lo que sigue después, en el desarrollo de esta profesión, tiene que ver con el cambio de percepciones, con el desdibujamiento de muchas de las ideas y valores que el maestro guardaba o tomaba de la cultura profesional, entre otras muchas cosas, como las que tienen que ver con su vida sindical y con la administración de la educación. Pero eso, es motivo de otro análisis.



***Proyección de formación de maestros para los pueblos originarios en México desde las políticas educativas. La educación en México.**

Durante la última década han ocurrido virajes importantes en la concepción de México como país y en la importancia otorgada a la diversidad cultural y a la educación intercultural. Entre los documentos que lo fundamentan están:

- En 1992 se reforma la constitución al incluir, en su artículo 4°, la definición del país como multicultural y plurilingüe. Se trata de un reconocimiento trascendental en un país que durante años procuró lograr la unidad nacional mediante la homogeneización cultural.
- En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe
- En el año 2001, con la administración actual, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos.
- En el año 2003 se expide la Ley de Derechos Lingüísticos, que entre otras cosas reconoce el derecho de la población indígena a la educación bilingüe, independientemente del nivel educativo o del tipo de escuela al que asista.

De acuerdo con las políticas que orientan la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en nuestro país, la Secretaría de Educación Pública incorpora la perspectiva de la educación intercultural para todos los mexicanos a la formación de profesores que cursen la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

La perspectiva de la educación intercultural contribuye a la reformulación de las relaciones entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional, lo cual se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad unida en la diversidad,



con una visión pluralista, democrática e incluyente. La actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para los pueblos indígenas.

Las actuales transformaciones sociales y políticas que está viviendo el país se expresan en las reformas constitucionales e institucionales que se han llevado a cabo en los últimos años, particularmente en el contenido de los artículos 1º y 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En donde se establece que la educación bilingüe e intercultural, como derecho y como proyecto estratégico para alcanzar un ideal de país, está contemplada en el artículo 2º constitucional; en él se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” y se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer su cultura, lenguas, conocimientos y valores. El mismo artículo enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a que los pueblos y las comunidades alcancen la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como su desarrollo integral, mediante la participación activa de los propios indígenas.

En la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas se reafirma el carácter multicultural y plurilingüe de la nación mexicana y se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias de México. Asimismo, se crean la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señalan que México, por ser un país étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad en que sus diferentes culturas se relacionen entre sí con aprecio, reconocimiento y respeto a sus diferencias.

Al respecto, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece:



- a. Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad, y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.
- b. Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa de los servicios dirigidos a las poblaciones indígenas.

La perspectiva intercultural supone una reorientación de la manera como se reconoce y trata educativamente la diversidad sociocultural y lingüística. En México, el único sector social reconocido como culturalmente diverso ha sido y es la población indígena. La atención educativa a la educación básica y a la formación de docentes destinada a la población indígena se ha desarrollado de manera paralela a los servicios de educación básica general y al sistema de escuelas normales. En esta historia paralela de atención se han desarrollado concepciones diversas, y en ocasiones contradictorias, acerca de la atención a los niños indígenas y a la formación de profesores para el trabajo en ese medio. Así, los conceptos de educación bilingüe, inicialmente, después bicultural, y educación intercultural a partir de los años 90, han sido interpretados y tratados como exclusivos para los ámbitos educativos que atienden a la población indígena y no para toda la sociedad mexicana, caracterizada por su diversidad. Esta manera de concebir y atender el carácter multicultural y plurilingüe de las niñas y los niños que asisten a la escuela primaria ha tenido efectos en la configuración de sus identidades y en los resultados educativos.

La propuesta de trabajo para la formación de maestros de educación primaria con un enfoque intercultural contempla, desde su inicio, la generación del conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad cultural del país, y una propuesta de atención pedagógica, mediante la reformulación de contenidos de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios 1997. Con la incorporación de esta perspectiva se pretende iniciar una revisión crítica de las



diversas maneras como se interpreta y se trata la diversidad desde los distintos ámbitos y sujetos involucrados.

El enfoque intercultural pretende contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos, y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Al mismo tiempo, fomenta procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y a la escuela con la comunidad.

En la escuela normal, la práctica del trabajo colaborativo entre los docentes y la vivencia de una gestión institucional que considere la inclusión del enfoque intercultural tendrán un alto valor formativo para los estudiantes, especialmente en los aspectos vinculados con la construcción de conocimientos sobre la diversidad en la propia escuela, en su contexto cercano y en la sociedad mexicana.

El conjunto de actitudes y acciones que se desarrolleen en la escuela normal para configurar el enfoque intercultural fortalecerán la identidad individual y colectiva de los estudiantes como una condición básica para propiciar una identidad profesional y ética coherente con la concepción educativa que sustenta el programa.



LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE ANTE LAS NUEVAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Citlaly Sánchez García

José Hilario Sánchez Monterrubio

Martina Cruz Moreno

Ana Isabel López Rámirez

Juan Valente Sosa Hernández

Naylea Simon Salazar

Virginia Orozco Pérez

Jaquelina Pacheco Pérez

Luisa Robles Rosales.

Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

INTRODUCCIÓN

El neoliberalismo es una política económica diseñada por los organismos financieros internacionales: Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, la cual se le impone a los países pobres del mundo por parte de las naciones capitalistas encabezadas por Estados Unidos y países de la Unión Europea cuyo propósito de dicha ideología es obligar a las naciones dependientes a privatizar todos los bienes inmobiliarios, recursos naturales, instituciones financieras y servicios públicos para dejarlos en manos de los capitalistas privados con el fin de que éstos obtengan mayores ganancias y control sobre la economía mundial sin importar los perjuicios que causen al medio ambiente, a los derechos humanos, a los derechos laborales, provocando la indefensión y vulnerabilidad de miles de millones de seres humanos al dejarlos sin la posibilidad de acceder a los servicios de alimentación, salud, educación, vivienda y empleo.

En ese sentido, las dos grandes utopías que perfilaban el progreso de la humanidad, capitalismo y socialismo, se han agotado; en este escenario emerge con gran fuerza la globalización, fenómeno que ha puesto en contacto a los diferentes pueblos y ha impactado nuestras relaciones en términos económicos,



políticos, sociales, educativos, culturales y valorables. Estas utopías absolutistas e integracionistas se encuentran en crisis y, al margen de su causa, se podría decir que el mundo pasa por un momento de reestructuración y transformación en todos sus planos y niveles.

La realidad de la Educación Intercultural Bilingüe ante las nuevas políticas educativas.

Actualmente se empieza a reconocer que no hay verdades únicas y universales, así como tampoco culturas, formas de pensar o ver el mundo de manera única y homogénea.

Esta crisis está abriendo paso a lo que podríamos llamar “el florecimiento de la diversidad”: el reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia, del otro. La interculturalidad surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con los procesos históricos de cada región del mundo. En Europa, por ejemplo, el fenómeno migratorio ha sido el detonante social para este reconocimiento; en el caso de América Latina por la articulación de la lucha sostenida por los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación que han padecido a partir de la colonización europea.

En el caso de México, el proyecto nacional del siglo XX transitó por diferentes políticas sociales que acabaron por imponer un modelo único de nación basado en la idea de una sola lengua y una sola cultura para todos los mexicanos. Estas políticas profundizaron las desigualdades padecidas por los pueblos originarios a lo largo de varios siglos, al imponerles la asimilación, la incorporación y la integración a la vida social del país, en detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas propias.

En materia de educación, se llevó a cabo una política de castellanización compulsiva que prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, por considerarlas atrasadas y sin valor relevante para la formación tanto de los



alumnos como de la sociedad nacional. En la segunda década del siglo XX con Álvaro Obregón en la presidencia se iniciaron las reformas estructurales del gobierno revolucionario. Prueba de ello fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que vino a sustituir a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. “La nueva Secretaría sustituyó la vieja fórmula positivista de instrucción por el concepto de educación”. Creada la SEP y con Vasconcelos al mando, se iniciaron las actividades institucionales para disminuir el analfabetismo. Con la formulación práctica del proyecto de creación de distintos departamentos, uno de ellos con la finalidad de combatir problemas más específicos, como la educación indígena, con ello se pretendía fortalecer un proyecto educativo nacionalista que recuperaba las mejores tradiciones de la cultura universal menos la propia. Con esto se afianzó la política moderna mexicana, misma que quedó definida en palabras del presidente Cárdenas como “mexicanizar a México”, es decir, modernizarlo, y con ello intentar desaparecer todo vestigio indígena, sobre todo la cultura y la lengua.

Como respuesta, se impulsó la educación indígena destinada a los pueblos y comunidades indígenas logrando así en el discurso “las transformaciones sociales y políticas del país”, estos logros en gran parte tienen que ver con las luchas del movimiento indígena contemporáneo de México, las cuales han transitado por tres etapas claramente diferenciadas: la primera, desarrollada lenguas indígenas para la castellanización; la segunda, emerge del movimiento indígena de la década de 1970 y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües, con ello la SEP incorpora en su programa educativo en el periodo 1980-1990 como educación bilingüe bicultural donde propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional y que más tarde se incorporaría a las reformas constitucionales de 1992 con ello se logra a reconocer el carácter pluricultural de la nación mexicana, y por último, la tercera etapa corresponde a la última década del siglo XX, que propone la educación intercultural bilingüe, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la



identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto.

Al respecto, el artículo 38 de la ley general de educación, promulgada en julio de 1993, estipula: que la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupo migratorio.

Con ello los pueblos indígenas del continente han ganado un importante espacio legal del que parecía que prevalece en la actualidad. Entre ellos México en el año 1992. Entre los acuerdos más importantes y recientes destacan el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, Convenio Internacional sobre los Derechos de las Naciones Indígenas y la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos.

El gobierno de la República creó, en enero de 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el mayor rango jerárquico que pueda tener un área de esta naturaleza, al depender directamente de la Secretaría de Educación Pública. Por ende, la actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad no es sólo para los pueblos indígenas sino para todos los habitantes del territorio mexicano; su enfoque es intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, e influye en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional (SEN).

De los planteamientos anteriores, se desprende que el paradigma de nación mexicana del siglo XXI es el de la *unidad en la diversidad*, mediante el desarrollo de la interculturalidad que conlleve la convivencia en la diversidad, de manera digna y respetuosa entre todos los mexicanos.

La educación intercultural bilingüe no ha puesto en práctica su modelo educativo, algunas de las causas son: hace falta docentes bilingües coordinados (que sepan: entender, hablar, leer y escribir la lengua indígena y el español) formados y



capacitados; el Estado ha asignado pocas partidas presupuestarias para nombrar docentes; existen muy pocos libros escolares en lenguas indígenas; dentro de los centros educativos de la EIB existen educadores hispanos con nombramiento del Sistema Educativo Hispano, muchos de ellos no coordinan ni toman en cuenta las orientaciones de los supervisores de la jurisdicción de educación intercultural bilingüe; otro factor que es necesario recalcar es que hace falta el seguimiento, asesoramiento, evaluación administrativa y educativa por parte de supervisores competentes que impulsen la educación por el bien común.

Propuestas

Es necesario que los docentes tomen en cuenta la ruta que hay que seguir a cada instante en el quehacer educativo, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe dentro de su metodología contempla las siguientes fases: RECONOCIMIENTO, CONOCIMIENTO, PRODUCCIÓN, REPRODUCCIÓN, CREACIÓN, RECREACIÓN, VALIDACIÓN y VALORACIÓN. Esto se basa en los procesos intelectuales de entendimiento y comprensión de los conocimientos en combinación con la práctica con la finalidad de que las alumnas y alumnos sepan desenvolverse y reproducirlos en la vida real.

Por último, convocamos a los responsables de la ejecución del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a los docentes, líderes de organizaciones indígenas y padres de familia, con el fin de realizar una intercapacitación sobre la etnoeducación, entender y practicar la etnomatemática, etnociencias naturales, etnomedicina, etnociencias sociales, desarrollar la literatura indígena y el vocabulario de las lenguas nativas, con el fin de realizar una educación más cercana a las peculiaridades del mundo indígena.

Pedimos la inclusión de la pluralidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, la articulación pedagógica de las lenguas y culturas en el currículo, y la búsqueda de compatibilidad cultural entre la escuela y la comunidad mediante estrategias didácticas.



Articular los diversos tipos de saberes y conocimientos existentes para construir propuestas educativas adecuadas a cada contexto, se necesita de una preparación práctica culturalmente basada en experiencias realistas dentro de las comunidades originarias. Por tal motivo exigimos al gobierno federal y estatal, a la SEP y a la misma DGEI para ubicar a los egresados de escuelas normales interculturales en sus regiones correspondientes para promover y fortalecer el desarrollo y uso de las lenguas originarias, así mismo para compartir los conocimientos y experiencias adquiridas durante la formación inicial en el progreso de la formación continua.

CONCLUSIÓN.

Resulta relevante prestar atención a las políticas educativas dirigidas a combatir el rezago educativo a través de programas compensatorios que constituyen versiones reducidos de la escuela, y que se consideran poco propicias para atender las particularidades lingüísticas y culturales en el proceso educativo.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe ha tenido equivocaciones en la aplicación de su modelo educativo, por un lado, el Sistema de Educación Hispana por medio de autoridades del Ministerio de Educación y Cultura, algunos son renuentes en aceptar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, con esto la globalización educativa está generando el exterminio de lenguas y conocimientos de las culturas originarias, por otra parte, las propias comunidades o padres de familia indígenas se niegan a que sus hijos se involucren con la EIB, al respecto, las organizaciones indígenas nacionales, provinciales y locales, han hecho poco o nada para que se efectúe la aplicación del MOSEIB en los centros educativos de la respectiva jurisdicción.

Aunado a esto, también nos hemos encontrado con un fenómeno lingüístico dentro de los establecimientos educativos interculturales bilingües, los docentes como los alumnos están hablando tanto la lengua indígena como el español con un cierto grado de interferencia; no están hablando correctamente ni el español ni la lengua indígena, en lo que respecta dentro de la EIB, no se quiere duplicar



esfuerzos en la enseñanza, ni hacer traducciones para que la alumna y alumno entiendan, el docente tiene que manejar bien los dos códigos lingüísticos tanto la lengua indígena como el español sin interferencia, así como conocer bien los conocimientos de la cultura indígena y conocimientos de la ciencia universal, de no ser así, los docentes, las y los estudiantes no practicarán una verdadera interculturalidad.



LA RADIO COMO VÍNCULO DE COMUNICACIÓN ENTRE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y LA FORMACION DOCENTE.

Emilio Santiago Ambrosio

Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.

Lo que la política educativa integracionista ha hecho en el ámbito de la promoción del idioma español como lengua oficial de la nación mexicana, los medios masivos de comunicación lo han hecho de forma equivalente pero en la promoción de la cultura norteamericana. Pues aunque la ley federal de radio y televisión estipule que dichos medios electrónicos deberán de promover los valores y la cultura nacional, en la práctica la realidad es otra. Y es que la política oficial sobre los medios masivos de comunicación en México, se ha caracterizado por supeditarse a los intereses de dichos medios masivos de comunicación. En este contexto los medios electrónicos de comunicación han sido el instrumento idóneo por medio del cual el Estado Mexicano ha legitimado el sistema social vigente y el modelo económico que rige al país.

Desde esta perspectiva, el problema de los medios masivos de comunicación es doblemente grave, pues por una parte en lugar de ser vehículos para impulsar la educación y el desarrollo, únicamente han velado por sus propios intereses. En esta lógica, el principal objetivo de la radio y la televisión mexicana ha sido el lucro, en concordancia con el modelo de los medios de comunicación masiva estadunidenses que ha sido el modelo a seguir por los dueños de los medios mexicanos. En consecuencia, al desenvolverse bajo la lógica de la empresa capitalista, los medios en México se han comportado de forma monopólica, lo que ha redundado en grandes y jugosas ganancias para los pocos propietarios de dichos medios.



Algo que ha caracterizado a los medios de comunicación en México es la excesiva concentración de las frecuencias en unas cuantas manos, ya que de acuerdo con los datos de la cofetel la concentración de las frecuencias nos arrojan datos reveladores. Por lo que tal concentración solo es equiparable a la desigual concentración de la riqueza en nuestro país.

RADIO: DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

	Concesiones	Permisos
2001	1151	259
2007	1232	347

Fuente: Cofetel, 15 de septiembre 2007

RADIO: DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

	Concesiones	Permisos
FM	390	252
AM	759	95

Fuente: Cofetel, 15 de septiembre 2007

RADIO: GRUPOS RADIOFÓNICOS

Radiorama	190
Grupo ACIR/CMR	159
Radiocima	92
Organización Impulsora de Radio (OIR)	89



Sociedad Mexicana de Radio
(SOMER)

77

RADIO: CONCENTRACIÓN

N° GRUPOS	PORCENTAJE
10	72%
5	51%

Por otra parte, el segundo gran problema de los medios mexicanos ha sido el contenido de sus programaciones. Desde sus inicios la radio y televisión mexicana ha sido una incansable promotora de la cultura norteamericana. En la radio al igual que en la televisión se ha promovido de forma privilegiada el consumo. Se han promovido los valores del capitalismo, como el individualismo, y el éxito como sinónimo del tener más que el ser. Así mismo, desde la visión de la élite dominante, la modernización ha consistido en un primer momento en la imposición del idioma español, y en un segundo momento en la promoción de las modas, y el idioma inglés como la llave del éxito en la vida.

Los medios electrónicos, radio y televisión, por su gran potencial socializador y por su alta cobertura han logrado acelerar el proceso de acumulación del capital y han proyectado sus ideas, valores y hábitos en toda la sociedad. Esta labor se les ha facilitado por la gran capacidad de penetración de la radio y la televisión, pues a diferencia de los periódicos, las revistas y los libros, cuyo promedio de lectura es muy bajo en México, los medios electrónicos han penetrado con facilidad en los hogares de los Mexicanos. Esto se puede constatar con claridad pues el promedio de hogares en México que tienen una televisión



es de 97.9%, y el porcentaje de habitantes que escucha habitualmente radio es de 87.3%

El poder de la radio y la televisión se ha basado en su capacidad de manipulación ideológica y como medio de transculturación. Esto se ha podido concretar por medio de una combinación de verdades y mentiras. Mediante programaciones plagadas de cuentos para dormir a los ingenuos. En sus pantallas una indígena puede convertirse en sofisticada mujer de negocios, o encarnar el cuento de la cenicienta en alguna telenovela, donde la sirvienta se casa con el patrón y viven felices para siempre. Sin embargo, la realidad es muy diferente y amarga. En el México de verdad las indígenas no heredan fortunas ni se casan con millonarios. De acuerdo con datos del INEGI más de 30 millones de mexicanos sobreviven con un promedio de 2.75 dólares, y alrededor de 20 millones sobreviven con alrededor de 1.50 dólares. Coincidentemente las regiones con menores índices de desarrollo humano se encuentran en los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero. Que a su vez son los estados con mayor número de población indígena.

Ante este panorama la cultura de los pueblos originario ha sido despreciada sistemáticamente. En la radio y la televisión los valores estéticos son los modelos de la cultura occidental. Si se es rubio y se habla inglés se considera un modelo de belleza. En cambio la tez morena y la lengua indígena son motivo de burla. Esta idea es plasmada magistralmente en el tema musical la maldición de la Malinche. Así mismo, en los medios a los indígenas se les ha utilizado para ridiculizarlos con personajes de la televisión, como por ejemplo a la india María, la maestra canuta y así por el estilo. También se les utiliza para promocionar los programas de gobierno, cuando los gobiernos en turno dicen que están trabajando. El resultado es, en muchos casos, la vergüenza de la propia cultura.

Por otra parte, otro problema de los medios masivos de comunicación consiste en que no hay producción radiofónica en lengua originaria, a excepción de las radios de lo que fuera el desaparecido Instituto Nacional Indigenista, y ahora conocido como la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas. Sin embargo, el



problema con las radios de la CDI es que a fin de cuentas son radios del Estado. Desde esa perspectiva, al ser radios institucionales, aunque tuvieran contenidos en lengua indígena eso no garantiza la libertad de expresión de dichos pueblos indígenas. En todo caso, en virtud de la naturaleza de dichos medios sus programaciones representan la visión del estado acerca de la cultura indígena. En síntesis, por tratarse de medios oficiales sus mensajes necesariamente son mensajes con contenido ideológico, tendientes a la perpetuación del status quo.

Por otra parte, cabe señalar que aproximadamente desde el año 2000 comenzaron a operar de manera ininterrumpida las primeras radios comunitarias en Oaxaca, entre las que destacan, Estéreo comunal, Radio calenda, Jen poj, y Radio Nandía. En este mismo orden de ideas, cabe señalar que a consecuencia del movimiento social del 2006 surgieron en Oaxaca alrededor de 50 radios comunitarias en las distintas regiones del estado. Es preciso aclarar que aunque estas estaciones han estado trabajando a favor del desarrollo comunitario, uno de los principales objetivos de dichos medios comunitarios es el servicio a la comunidad. Por lo tanto, aunque dentro del trabajo que han venido realizando este el de apoyar a las instituciones educativas, así como el apoyo a las ONG'S que trabajan en favor de la cultura, la educación formal no ha sido el principal objetivo de estas radios.

No obstante, el problema de carencia de medios idóneos para los pueblos indígenas de Oaxaca sigue vigente. La razón de esta carencia es que el tema de la lengua y en general de la cultura de los pueblos originarios en las radios comunitarias no es el tema central de la mayoría de tales radios. Aunado a lo anterior, ni las instituciones educativas ni las radios culturales dependientes de esas instituciones han logrado separar el divorcio existente entre el quehacer educativo y la sociedad en general. El problema es que por más que las intenciones de las radios educativas y culturales son loables, la realidad es que los resultados han sido pobres. La verdad es que las radios educativas y culturales han sido en la práctica medios de carácter elitista y con una estructura organizativa vertical, donde a la audiencia no se le toma en cuenta en el diseño de



los contenidos programáticos. La lógica de estas radios es que los que poseen el conocimiento diseñan programaciones tendientes a transmitir la cultura universal al pueblo, que por su parte no tiene el menor interés en tales programaciones. El resultado ha sido que las radios educativas y culturales al contar con escasa audiencia han dejado de contar con una característica esencial de los medios masivos de comunicación, y que es precisamente su carácter masivo, convirtiéndose en medios elitistas de comunicación.

Por nuestra parte, en la escuela normal bilingüe intercultural de Oaxaca, la comunidad normalista en su conjunto, hemos respondido al reto de contar con una radio educativa al servicio de los pueblos indígenas de Oaxaca.

La idea es, que tanto la estación de Radio como el Centro de Producción, sirva como un medio de comunicación en el campo educativo, que permita la difusión y preservación de las lenguas y cultura de los pueblos originarios del estado de Oaxaca, así como ser un elemento importante, para la formación de los futuros decentes para el medio indígena del estado de Oaxaca.

Se pretende que la radio educativa de la ENBIO funcione desde una perspectiva educativa, lingüística e intercultural. Es decir, se plantea difundir para todo el territorio estatal, programas en diferentes lenguas, sobre las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios de la entidad, relacionados con la educación y la cultura moderna. Al mismo tiempo, se pretende producir recursos didácticos desde la óptica lingüística e intercultural, que puedan ser utilizados para la enseñanza en los diferentes niveles educativos de la educación básica del estado.

Todo el trabajo tanto de la Radio como del Centro de Producción, se desarrollará con el apoyo del trabajo tanto del personal como del alumnado de la ENBIO. De igual manera, en el caso del Centro de Producción, en su funcionamiento intervendrán todo el personal de la institución se trabajará como centro de producción para integrar el archivo de la palabra de los pueblos indígenas de Oaxaca, por lo que en un término de un año se espera contar con un



archivo de materiales auditivos basados en la tradición hora de los pueblos de Oaxaca.

Se requiere poner un espejo auditivo delante de nuestros oídos para que podamos vernos y valorar la grandeza de nuestras culturas. Esto sin duda alguna tendrá efecto positivo en nuestra conciencia colectiva, nos hará conscientes de nuestro potencial creativo. Ya no seremos más una cultura que durante 500 años ha sido negada y despreciada. Este trabajo a nivel de la formación de la conciencia nos permitirá en los casos en que se necesite a recuperar nuestra dignidad, y solo de esta manera estaremos orgullosos de lo que somos, esto es, recuperar nuestra autoestima. La idea es que todos nuestros hermanos serán conscientes de que ser indígenas no es una vergüenza sino motivo de orgullo.

Desde los micrófonos podremos contribuir, a la difusión y preservación de las lenguas y culturas de los pueblos originarios del estado de Oaxaca, interrelacionados con la cultura moderna.

Esto se podrá lograr con una radio horizontal, no con una voz vertical que cope la transmisión, se trata de captar las voces de gente de todas las comunidades, de quienes no suelen ser escuchados, y amplificarlas hacia todo el mundo, pues estaremos transmitiendo también por internet. Necesitamos que la gente joven de las comunidades indígenas pueda escuchar a alguien pensar críticamente. Necesitamos espacio para que la gente hable, se ría, discuta, argumente y, entre todos, llegar a algún tipo de consenso. Un medio en el que no necesariamente todas las personas estén de acuerdo, sino donde podamos pensar, hablar, escuchar y resolver los problemas fundamentales. Ya no podemos pensar en términos de comunidades cerradas individualmente o aisladas. Estamos todos conectados, o nos hundimos todos juntos o nos levantamos a través del trabajo colectivo. Y este medio que hemos iniciado funciona como puente. Porque necesitamos medios que constituyan puentes entre las comunidades, para contrarrestar a los medios que pregonan el individualismo.



"FORMANDO UNA IDENTIDAD MEDIANTE LA ACEPTACIÓN DE LA SOCIEDAD INTERCULTURAL"

Mayra Guadalupe Ambriz Adame.
Zaira Eloisa González González.

ESCUELA NORMAL DE ZACATECAS
MANUEL ÁVILA CAMACHO.

El ser humano busca la perfección de acuerdo a las necesidades que contenga la sociedad a la que pertenece, en donde dicha perfección llega a ser relativa, es por eso que debe de haber un equilibrio constante entre lo "bueno" y lo "malo". En la búsqueda se topa con cuestiones que lo corrompen, es decir que trasgreden su identidad y en ocasiones llegan a hacer cosas que nunca habría pensado hacer.

Hemos ido aprendiendo modos pacíficos de superar los conflictos propios de la convivencia social y creando nuevos instrumentos para edificar una vida más humana y más solidaria. El problema surge cuando la persona cae en un vicio y al final de cuentas busca solamente la perfectibilidad individual y deja de lado a todo y todos aquellos que lograron que él fuese algo.

Aparte de la crisis económica por la que está pasando el mundo entero, también existen otros problemas que atañen a todos, problemas universales, y que además se están propagando por nuevas tecnologías de comunicación, intercambios turísticos y muchísima información que une las culturas entre países, imponiendo así una homogenización de valores, comportamientos e información. Teniendo como resultado nuevas organizaciones políticas, nuevas reglas, nuevos valores, que aparentemente servirían a la sociedad común, pero realmente esta "nueva" forma de vida solo ayuda a unos cuantos, haciendo que todo el pueblo restante este a su mero servicio, que sean agente productores.



Es por eso que actualmente la sociedad ha cambiado mucho, las tradiciones, la cultura, etc., ya que el desarrollo de un pueblo está basado en un crecimiento económico que sea sustentable, y conforme se vaya desarrollando el mismo pueblo, la globalización llega gradualmente y experimentándose en todo el mundo degenerando así nuestras tradiciones, ya que la libertad cultural está amenazada actualmente por la globalización, gracias a los intereses de mercadotecnia, al progreso económico que se quiere alcanzar para que el pueblo se desarrolle. Se anteponen intereses que van derrocando la identidad del pueblo y de la persona.

La cultura es aquello que identifica al pueblo, es lo que hace ver la raíces de todo, es ese encontrarse con lo que realmente es la cultura que desde años atrás se generó, en la que nuestros antepasados lucharon para conservar la tradición, las enseñanzas, las virtudes, los valores, las manualidades, las artesanías, todo ello unifica a un pueblo en particular, lo hace ser IDENTICO en sí mismo.

Lo mejor es darnos cuenta de la riqueza cultural que tenemos, no solamente en las calles o en los museos, cada uno de nosotros contenemos esa tradición, esa identidad que nos unifica con las verdaderas raíces, simplemente, en casa al momento de hacer la comida, se conserva las formas y las técnicas del sazón de antaño. Observemos a nuestro alrededor, pero también observemos nuestra familia, a nuestros antecesores, ellos contienen la magia de la cultura. La humanidad, cada grupo humano y cada hombre van eligiendo a lo largo de la historia y de su vida entre la cooperación y la lucha, entre la aceptación y el rechazo, entre la guerra y la paz.

No debemos olvidar que la educación y la cultura se transmite como primera instancia dentro de un núcleo familiar sin dejar a un lado que la interculturalidad sucede de igual manera: reconociendo y venciendo las barreras que separan a unas culturas; venciendo las actitudes de prejuicio, marginamiento y menosprecio que son la causa y la explicación última de muchos de nuestros



infortunios nacionales. Así, fortalecidos por una rica personalidad nacional, surgida de herencia indígena y consolidemos así un mejor futuro, fundado en nuestros valores de humanidad.

El análisis de conceptos como; el de multiculturalidad, interculturalidad y pluralismo cultural, entre otros, debe traducirse en el reconocimiento de la construcción de una educación que le permita a los docentes en formación reconocer la diversidad cultural existente en el contexto educativo. Debemos estar dispuestos a cambiar el rumbo de nuestra calidad educativa, a través de reformas que impacten sobre todo la formación de cada ser humano, ya que esta formación es el deber ser de toda persona que pretenda educar.

Formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social, con bases teóricas, disciplinarias y metodológicas sólidas, con herramientas didácticas y técnicas que puedan ser usadas en contextos específicos de acuerdo con los modelos y enfoques vigentes en educación básica, es un reto que exige nuevas y novedosas estrategias de formación para la docencia. Por lo que considero que proponer y practicar la educación intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más solidario.

FINALIDADES FORMATIVAS DEL DOCENTE

Como estudiantes normalistas y futuros docentes creemos que es el momento de pensar cuál será la forma de vida que queremos nuestro nuevo entorno educativo, entorno que tendrá las decisiones de nuestra vida social, cultural en un futuro en donde todos aquellos que amamos y sentimos el orgullo de pertenencia y que invariablemente queremos lograr la trascendencia de participar en algo mas grande que nosotros, no se nos prive o minimice por tener algún tipo de preferencia.

Debemos contemplar el saber disciplinario necesario por el desarrollo de una práctica docente de alta calidad, no se limita a los requerimientos en la educación básica, si no que permite al futuro maestro la comprensión de las disciplinas y su tratamiento didáctico específico.



- Valorar la riqueza y la complejidad en el aula y adquirir instrumentos para trabajar con ella.
- Promover el conocimiento y la utilización de diferentes medios que les permitan a los futuros maestros interpretar la realidad, interactuando como agentes culturales transformadores. Enriquecer sus propias experiencias culturales.

El manejo de una lengua adicional facilita la comunicación efectiva de los futuros docentes en el mundo global en el que desempeñan su tarea. El dominio de una segunda lengua permitirá a los estudiantes normalistas comunicarse en otros países, con los pueblos originarios de sus entidades o una combinación de posibilidades

En este modelo, el docente prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural el cual se basa en dos principios: 1) el principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua y origen regional. 2) El principio de diferencia o respeto y aceptación del Otro.

Dicho de otra manera, lo que el pluralismo cultural postula es una sociedad, comunidad, escuela y en general sociedad en la cual las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, al tiempo que son respetadas en su diversidad cultural, lingüística y religiosa.

El pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción



conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división.

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

Podemos sintetizar los principios pedagógicos de la educación intercultural en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal y nacional; reconocimiento positivo de las diversas culturas, lenguas y de su necesaria presencia de cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas.

No segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Cabe afirmar que la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.



Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

Ahora es el momento de declarar la guerra en contra del despotismo la intriga y la ignorancia liberarnos y destapando las cloacas engendradas de antaño, es invariablemente el reto que debemos superar, si recordamos a todos aquellos que lucharon por “Méjico, un país libre”, no solo estuvieron bajo el escarnio público, sino que estuvieron dispuestos a dar la vida misma para salvar sus ideales y lograr derrocar un sistema que ya no era funcional.

No debe importar el ámbito o instancia en el que se desarrolle la vida diaria, todas las personas podemos y debemos emitir una opinión y convertirnos en defensores de nuestros derechos que cada vez están siendo pisoteados y ultrajados.

Así, citando a Martin Luther King **“Lo preocupante no es la perversidad de los malvados sino la indiferencia de los buenos”**. El cambio empieza en el día a día, cada quien tiene que encontrar una solución. Las cosas no son blanco y negro debe buscarse un equilibrio y volver a las raíces de la perfectibilidad humana.



MESA 1: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE EN MÉXICO.

CONCLUSIONES GENERALES

MODERADORES: Mtro. Carlos Cruz Ríos,

Mtro. Eduardo Alberto Morales Guillen.

RELATORES: Lic. Ma. Beatriz Hernández Sanpedro.

El trabajo de la mesa uno se realizó en la sala de enciclomedia con la participación de estudiantes de las diferentes escuelas normales así como de docentes de las mismas, la dinámica de exposición fue que cada ponente dio a conocer su trabajo y posteriormente los asistentes hicieron los comentarios, reflexiones, preguntas y propuestas.

De inicio se registraron siete ponencias, sin embargo por circunstancias que desconocemos ya no estuvieron presentes dos ponentes, siendo los trabajos presentados los siguientes:

Políticas educativas en la formación docente intercultural bilingüe en México.
Ponente Felipe Reyes Camul. Escuela Normal de Valladolid Yucatán.

Formando una identidad mediante la aceptación de la sociedad intercultural.
Ponentes: Mayra Guadalupe Ambriz Adame y Zaira Eloísa González González.
Escuela Normal de Zacatecas.

Los indios y su historia ante la política educativa indigenista. Ponente Carlos Cruz Ríos. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.



La realidad de la Educación Intercultural Bilingüe ante las nuevas políticas educativas. Ponentes Citlaly Sánchez García, José Hilario Sánchez Monterrubio. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

La radio como vínculo de comunicación entre los pueblos originarios y la formación docente. Ponente Emilio Santiago Ambrosio. ENBIO

En general las cinco ponencias que se presentaron hicieron una referencia histórica acerca de cómo se ha dado la educación desde antes de la llegada de los españoles hasta nuestros días, de las diferentes políticas educativas que ha implementado el estado en donde no había existido el reconocimiento a la multiculturalidad en nuestro país existiendo siempre la preocupación de los gobernantes en turno de homogeneizar, incluso buscando el exterminio de las lenguas y por ende las culturas de los pueblos originarios.

Las reflexiones que surgieron muestran la preocupación, el interés y la convicción de que tenemos que trabajar unidos para cuidar, preservar y valorar nuestras lenguas y culturas, que no tenemos que esperar leyes o cuestiones normativas para poner en práctica lo que como docentes interculturales bilingües sabemos que es adecuado para el desarrollo de nuestras comunidades originarias, como formadores de docentes y docentes en formación tenemos que involucrar no solo a los niños sino a los padres de familia y a la comunidad ya no solo es trabajo de la escuela sino de todos el desarrollo de nuestras culturas.

CONCLUSIONES.

La política educativa intercultural bilingüe no está respondiendo a las necesidades de los pueblos originarios ya que por una parte, se está implementando para la educación indígena y no en todo el sistema educativo mexicano porque si bien se está trabajando la lengua indígena y ahora se pretende aprender inglés, no comprendemos las formas de conocer y entender el mundo, la cosmovisión propia, la filosofía de nuestras culturas.



La política educativa responde a el proyecto neoliberal para homogenizar la cultura occidental obviando las formas de convivencia y pensamiento propios.

PROPUESTA

Que la educación intercultural bilingüe sea trabajada en todo el sistema educativo mexicano con todos y para todos.

CONCLUSION.

Que la historia de los pueblos originarios ha sido marginada de las políticas educativas y se ha impuesto la historia Europea, la de los pueblos originarios se ve como algo que ya no existe que ya paso, ha utilizado a la historia europea con fines de homogenización nacionalista en contra de la historia de nuestros pueblos, de tal manera que en la reforma curricular actual están desapareciendo la historia y colocándola en forma diluida en otras materias con la intención de que nuestros alumnos olviden su propio pasado, por ende, su identidad, para adecuarlo al proceso de formar un hombre unidimensional de acuerdo a las necesidades de la economía global de los países capitalistas.

PROPUESTA

Se exija:

El mantenimiento de la enseñanza de la historia y la geografía como materias que favorezcan la formación de maestros en apego a su propia cultura.

Que en la política educativa intercultural se defina una historia en y para los pueblos originarios y no en la historia europea, que aparezca como Historia de los Pueblos Originarios.

CONCLUSION.

La política educativa actual para la reforma curricular no toma en cuenta las opiniones de las comunidades, maestros, alumnos, no se realizo una evaluación que recoja los elementos significativos para las comunidades originarias



contemplados en el plan 2004, que justifique y avale una reestructuración del modelo educativo actual.

PROUESTA.

Exigir que antes de poner en marcha las reformas se tome en cuenta la opinión de todos los involucrados en el proceso educativo, retomando las experiencias de quienes están construyendo cotidianamente en los espacios áulicos.

CONCLUSION.

Que las políticas educativas a través de la historia del sistema educativo, no tomaron en cuenta la formación de docentes para el medio indígena lo cual contribuyo a la perdida de la lengua y cultura en muchas comunidades.

A partir de la implementación de la Licenciatura en educación intercultural bilingüe, se vislumbró la solución a esta problemática sin embargo, la asignación de egresados en regiones lingüísticas diferentes a la lengua y cultura de los mismos, aunado a ello la política de aplicar el examen de oposición en donde se posibilita el ingreso al sistema educativo de profesionistas de otras áreas, daría como resultado una problemática de mayor envergadura en la educación de los pueblos originarios.

PROUESTA.

La exigencia de que a los egresados de las escuelas normales de todo el país se les garantice su ingreso al sistema educativo nacional acorde a la especificidad de su propia cultura con el fin de desarrollar una educación que tenga que ver con su formación y a favor de los pueblos originarios.

CONCLUSION.

Los medios masivos de comunicación han sido los instrumentos para crear modelos de vida diferentes a la cosmovisión y formas de entender el mundo de los pueblos originarios, causando la pérdida de valores, creencias, costumbres y tradiciones ancestrales.



PROPUESTA.

Hacer uso del derecho constitucional de crear espacios a través de los medios de comunicación para promover y desarrollar nuestras culturas, escuchar nuestra propia voz, para la formación de nuestra identidad pensar, hablar, discutir, aprender todos juntos.

Hacer uso de las TIC'S no solo para recibir información sino para buscar formarnos entre normalistas, ayudarnos y compartir nuestras experiencias preocupaciones y producciones. Facilitar la instalación de medios de comunicación masiva basada en la cultura de nuestros pueblos.



MESA 2

**LAS LENGUAS ORIGINARIAS, SU
ESTUDIO Y TRATAMIENTO
DIDÁCTICO.**



LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL EN LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE INTERCULTURAL DE OAXACA (ENBIO)

Juventino Toledo Damián

Hugo Pacheco Sánchez

Floriberto Gutiérrez García

Dagoberto Agustín Altamirano

Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

1. Introducción

2. La diversidad lingüística y cultural en la ENBIO

Nada nuevo resulta decir que Oaxaca es una entidad del país que se caracteriza por tener a lo largo y ancho de su territorio una diversidad lingüística y cultural, riqueza que a nivel nacional lo ubica como el Estado con mayor distingo en ese ámbito. El Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI), con las atribuciones que le otorga la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas¹, ha documentado sólo para esta entidad un total de 15 lenguas² muchas de ellas con sus distintas variantes dialectales³; claro está que sin tomar

¹ Nos referimos en este caso al artículo 20 que manda la elaboración del catálogo de las lenguas indígenas.

² Cabe señalar que de la familia oto-mangue está el amuzgo, cuicateco, chatino, chinanteco, chocholteco, ixcateco, mazateco, mixteco, triqui y zapoteco; de la familia mixe-zoque está el mixe y zoque; mientras que de otras familias está el chontal de Oaxaca, huave y el náhuatl.

³ INALI (2008) señala que diez de las dieciocho agrupaciones lingüísticas de la familia oto-mangue tienen presencia en el Estado de Oaxaca, entre ellas: el amuzgo con 4 variantes, el cuicateco con 3, el chatino con 6, el chinanteco con 11,



en cuenta al español, que como bien se sabe es la lengua más usada desde hace muchos años en esta entidad federativa. Ahora bien, tomando como base datos también de naturaleza cuantitativa, el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) a partir de la información obtenida en el XIII Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el año 2010, señala en valores absolutos y porcentuales que en este mismo espacio del territorio nacional existen 1 165 186 personas mayores de 5 años que hablan alguna lengua indígena, cantidad que representa el 34.2% de toda la población⁴.

La existencia de esta vasta riqueza lingüística y cultural mostrada a nivel macro, resulta ser similar a nivel micro, sobre todo si comparamos la tendencia ya mostrada en el párrafo anterior con la situación muy particular que acontece en la ENBIO. A decir verdad, en esta institución formadora de docentes sólo en el presente ciclo escolar 2011-2012 están presentes 15 lenguas originarias⁵ (cabe señalar que son las mismas que el INALI plantea que se habla en la entidad, además del tacuate que como grupo no se asumen culturalmente como mixtecos), representados por un total de 251 alumnos (222 de éstos cursan la licenciatura en educación primaria bilingüe intercultural y los 29 restantes están inscritos en la licenciatura en educación preescolar de la misma modalidad), todos ellos aunque

el chocholteco con 3, el ixcateco con 1, el mazateco con 16, el mixteco con 81, el triqui con 4, el zapoteco con 62 sumando un total de 191 variantes lingüísticas (71%); las agrupaciones zapoteca y mixteca son las que tienen un mayor número de variantes, caso contrario del chocholteco e ixcateco que actualmente se encuentran en peligro de extinción; de la familia Mixe-zoque hay 7 agrupaciones lingüísticas, el mixe con 6 y el zoque con 8 variantes; de la familia Chontal de Oaxaca, solo se considera 1 agrupación con tres variantes; de la familia huave 1 agrupación con 2 variantes, finalmente de la familia yuto-nahua con 11 agrupaciones, se tiene el náhuatl sin datos precisos sobre las variantes que se hablan en la entidad.

⁴ El total distribuido en valores absolutos y porcentuales por cada una de las lenguas presentes en el Estado, queda de la siguiente manera: lenguas zapotecas 388,007 (33.3%), Lenguas mixtecas 257,507 (22.1%), Mazateco 168,952 (14.5%), Mixe 114,188 (9.8%), Lenguas chinantecas 107,197 (9.2%), Chatino 44,277 (3.8%), Triqui 18,643 (1.6%), Huave 16,312 (1.4%), Cuicateco 11,652 (1.0%), Nahuatl 11,652 (1.0%), minorizando a las demás lenguas dentro de sus datos por el número menor de hablantes, algunas de ellas en peligro de extinción como en el caso del ixcateco

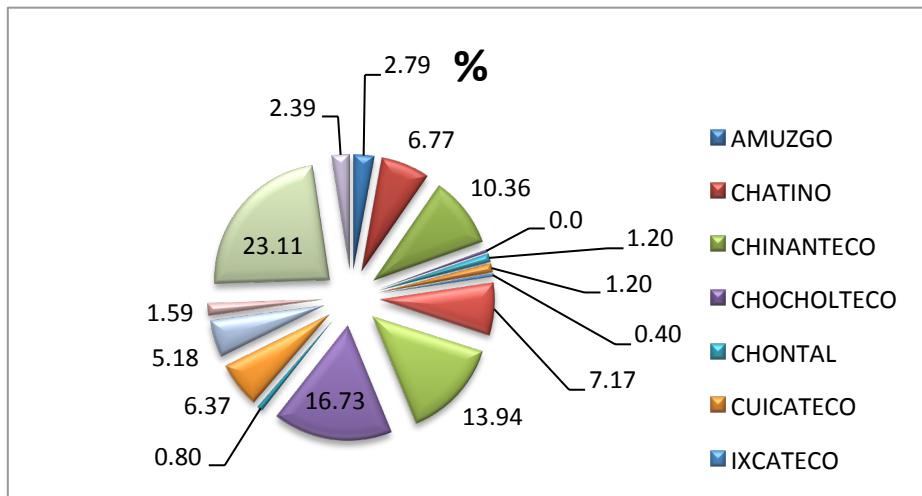
⁵ En ciclos escolares anteriores también se ha contado con la presencia de la lengua chocholteca.



con diferentes niveles de proficiencia lingüística son hablantes de alguna de las lenguas originarias. Véase a continuación el siguiente cuadro y su gráfica correspondiente.

LENGUA	PREESCOLAR P R I M A R I A										TOTAL	%
	S	E	M	E	S	T	R	E	S			
	2°	2°	4°	6°	8°							
AMUZGO	2	1	1	1	2					7	2.79	
CHATINO	1	4	4	4	4					17	6.77	
CHINANTECO	4	7	4	5	6					26	10.36	
CHOCHOLTECO	0	0	0	0	0					0	0.00	
CHONTAL	0	2	0	0	1					3	1.20	
CUICATECO	0	0	1	2	0					3	1.20	
IXCATECO	0	0	0	1	0					1	0.40	
MAZATECO	0	3	4	5	6					18	7.17	
MIXE	4	8	8	7	8					35	13.94	
MIXTECO	3	8	11	8	12					42	16.73	
NÁHUATL	0	0	1	0	1					2	0.80	
OMBIAYIÜTS	2	3	4	3	4					16	6.37	
TRIKI	1	5	2	2	3					13	5.18	
TACUATE	0	1	2	1	0					4	1.59	
ZAPOTECO	12	15	12	8	11					58	23.11	
ZOQUE	0	2	1	1	2					6	2.39	

Cuadro 1. Concentrado tanto en valores absolutos como porcentuales de alumnos que hablan lenguas originarias presentes en la ENBIO.



Gráfica 1. Porcentaje de alumnos hablantes por lenguas originarias con presencia en la ENBIO.

3. La valoración de la competencia lingüística⁶ en lengua originaria: requisito de ingreso para los estudiantes de la ENBIO

La ENBIO cuya misión es la de “formar profesores indígenas que realicen una práctica educativa con enfoque bilingüe intercultural, que responda a las demandas, necesidades y expectativas de educación de las comunidades y pueblos originarios de Oaxaca, a través del reconocimiento y valoración de los contenidos lingüísticos y culturales propios en igualdad con los nacionales y universales”; es una institución educativa que a través de la formación de los nuevos docentes que atenderán a las niñas y niños de los pueblos originarios, encara de manera seria y comprometida la atención a la diversidad lingüística y cultural presente en las comunidades indígenas que caracterizan a la entidad.

⁶ Según Cassany et. al. (2002:78) enmarcado en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de Noam Chomsky (1957), señala que la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática. Además, competencia se opone a actuación lingüística, que es la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos. Competencia y actuación forman una pareja de conceptos paralelos a los de lengua y habla del estructuralismo F. Saussure”.



A partir de que se reconoce, que “la actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción del conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la inter-acción o inter-actividad profesor/alumno” (Coll, 1981, citado por Coll 2003:137); que “el lenguaje adquiere el verdadero sentido de la mediación cuando no existe la barrera comunicativa ligada a la diferenciación de lenguas que utilizan los sujetos que interactúan dentro del proceso de aprendizaje” (Toledo 2011:), pero que además “la educación funciona cuando los niños son participantes activos en su educación e interactúan los unos con los otros, con el maestro y con su entorno...” (Arévalo et al., s.f:19); la ENBIO ha considerado como uno de los pilares en la formación de los nuevos docentes el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

Brumm (2010:37) señala que “la escuela es el lugar idóneo para empezar a ejercer los derechos lingüísticos”⁷, pero también el espacio ideal para contribuir en el desarrollo lingüístico, cognitivo y académico de los alumnos que son parte de los pueblos originarios. Desde esta perspectiva, queda claro entonces que para el maestro de grupo, es una exigencia –entre otras cosas- el hecho de utilizar la lengua del educando como lengua de comunicación, o bien como lengua de enseñanza, sin descartar bajo esta misma lógica el empleo de la misma como objeto de estudio; sólo a manera de ejemplo y tomando como base cuestiones psicolingüísticas, bien puede señalarse “que la enseñanza inicial debe hacerse en la lengua ancestral, cuando ésta es la lengua materna de los estudiantes” (Moscoso, 2010:19) y es que “uno de los efectos de esta importante decisión es que ella pasa a constituir la base o plataforma sobre la cual se construyen todos los aprendizajes de los niños con el consecuente efecto positivo sobre la calidad de estos procesos (Walqui y Galdames, 1998:17).

Como bien puede verse, las razones son muchas para establecer como requisito de ingreso a la ENBIO, que el aspirante tenga básicamente la competencia

⁷ En este caso nos referimos a los que se encuentran establecidos en leyes, normas, declaraciones y convenios tanto de orden estatal, nacional como internacional.



lingüística en el uso de cualquier lengua originaria que se habla en la entidad, preferentemente en lo relativo al componente de la expresión oral, sin que esto deje de lado el hecho de valorar competencias relacionadas con la lectura y escritura. Para tal fin, desde el año 2002 que es la fecha de creación del área de lingüística, el colectivo de docentes que integra esta cuarta área sustantiva⁸, entre otras cosas; ha venido asumiendo la responsabilidad de diseñar, coordinar y aplicar los instrumentos de diagnóstico, necesarios para realizar esta labor con cada uno de los aspirantes, pero también para tener los elementos de juicio que permitan conocer en qué medida éstos conocen los distintos elementos de su cultura (en la ENBIO se les ha denominado “saberes comunitarios”), su integración en las prácticas y vida comunitaria, entre otras cosas.

Ciertamente, la valoración lingüística y cultural que se hace de los aspirantes es un primer filtro que no define todo el proceso de selección, pero que si es necesario que el estudiante lo apruebe porque en la medida que su resultado sea aprobatorio de acuerdo a la escala valoración que el área de lingüística establece para este fin, éste tendrá la oportunidad de presentar el examen cognitivo. La demanda del servicio que tiene la escuela es mucha, razón por la cual la definición de todo el proceso se da en función del puntaje más alto que se obtiene cuando se promedia la calificación obtenida por el estudiante en ambos momentos, sin dejar de considerar las necesidades de personal docente que se tiene por lengua de acuerdo a la proyección que hace la Dirección de Educación Indígena (DEI) establecida en la entidad.

Hoy, la experiencia obtenida respecto a la valoración que se hacía en cuanto a la competencia lingüística de los aspirantes y el conocimiento mismo de sus culturas, ha sido positiva; hecho que llevó a la institución a buscar un nuevo mecanismo que consolidara aún más este proceso buscando siempre hacer una mejor selección. De ahí que fundamentándose en un trabajo interdisciplinario para alcanzar el fin antes mencionado, se integró para el ciclo escolar 2010-2011 un comité de ingreso integrado por personal docente del área de lingüística, oficina

⁸ Cabe aclarar que normativamente en el nivel de normales únicamente está reconocida el área de docencia, investigación y difusión cultural.



de psicopedagogía y una representación del personal docente, ampliándose de la misma manera los aspectos a valorar; ahora desde una perspectiva más holista se considera la vocación a la docencia, las habilidades artísticas, entre otras cosas.

4. El campo de formación específica para la atención de la diversidad lingüística y cultural

Ante esta situación de diversidad lingüística y cultural ya mostrada en párrafos anteriores, bien puede cuestionarse ¿qué hace el Estado para atender esta realidad desde la política educativa establecida en un primer nivel de planificación de diseño curricular? En un intento de dar respuesta a esta interrogante, resulta necesario escudriñar minuciosamente el plan y programa anterior, reconociendo de entrada que “las administraciones se han reservado tradicionalmente la delimitación de los objetivos y contenidos y, casi siempre, la de las normas, criterios y hasta instrumentos para la evaluación del alumnado, acompañados normalmente por indicaciones u orientaciones sobre métodos didácticos” (Lomas, et.al. 1999:62)

Si nos remitimos al análisis de la estructura curricular del plan de estudios 1997 reformulado en el año 2004 para la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, podemos observar que el Estado busca incidir en la formación de los profesores que atenderán a las niñas y niños de los pueblos indígenas, poniendo en el centro para tal fin, la lengua y la cultura como ejes de la línea de formación específica para la atención a la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza a nuestro país.

Se sabe que esta acción ha sido un paso importante como alternativa para el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes en el nuevo docente, sobre todo porque se reconoce la importancia que tiene para el maestro que egresa de una escuela normal con el enfoque intercultural bilingüe, básicamente: 1) el dominio de la lengua indígena⁹, 2) el reconocimiento y valoración de los saberes y

⁹El conocimiento de una lengua no se reduce a saber hablarla. Para el caso de las lenguas indígenas implica aprender a escribirlas y promover su uso y ampliación de funciones, tanto de manera oral como escrita, en distintos contextos y situaciones comunicativas”.



conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas¹⁰ y, 3) el conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas¹¹. Este hecho se vuelve aun más relevante si tomamos en cuenta que esta construcción desde el primer nivel de planificación curricular es producto del diálogo académico entre la instancia oficial y el profesorado del nivel de formadores de docentes¹², buscando darle coherencia entre los postulados ideológicos que inspiran una determinada ley educativa y la realidad de nuestro país desde la diversidad lingüística y cultural que lo caracteriza. Sin duda alguna, que el ir y venir como el proceso dialéctico para la construcción curricular, ha sido el mejor acierto para el caso del plan de estudios ya puesto sobre la mesa para su análisis; aunque bien puede cuestionarse desde la perspectiva del nivel de aplicación de la transversalidad que se maneja al poner en el centro la lengua y la cultura dentro del proceso de formación inicial de los futuros docentes.

A decir verdad, el hecho de establecer un campo de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica (corresponden a esta línea principalmente las siguientes asignaturas: Introducción a la educación intercultural bilingüe, lengua y cultura en los proceso de enseñanza y aprendizaje I, II y III, procesos bilingües en la escuela primaria, taller de diseño de propuestas didácticas para contextos de diversidad cultural y lingüística y, finalmente, taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I y II), lleva necesariamente a pensar que el plan que aquí se analiza recupera la lengua y la cultura en un nivel de transversalidad denominado “*asignaturas específicas sobre interculturalidad*”, cuya particularidad estriba en el hecho de “incorporar uno o

¹⁰ Durante los estudios de la licenciatura los futuros profesores reconocerán que existen concepciones propias de las comunidades indígenas sobre el mundo y la vida, las cuales se expresan de distintas maneras; al hacerse conscientes de ello podrán articular esos referentes para el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como para promover su reconocimiento y presencia en el diálogo con otras comunidades culturales y lingüísticas

¹¹ El proceso de formación inicial se realizará teniendo como base las propias formas y estructuras de significados que cada una de las lenguas posee, combinando el análisis de los aspectos gramaticales particulares con la revisión de estrategias didácticas orientadas al aprendizaje reflexivo de las características formales de las lenguas, en situaciones de comunicación real.

¹² Se hace este planteamiento porque en la reformulación del plan 1997 en el que se establece el campo de formación específica para la atención a la diversidad lingüística y cultural, en distintos momentos tuvieron una participación directa distintos maestros que laboran en la ENBIO.



varios espacios curriculares apropiados para desarrollarla: asignaturas, talleres, seminarios u otros, de manera simultánea,...”

1º. semestre	2º. semestre	3º. semestre	4º. semestre	5º. semestre	6º. semestre
Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje III	Procesos Bilingües en la Escuela Primaria	Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística

Cuadro 2. Asignaturas que forman parte del campo de formación específica del plan 1997 reformulado.

5. Ajustes y/o adecuaciones curriculares del campo de formación específica en la ENBIO

Lomas (1999:62) señala “de la existencia de dos niveles de planificación que han existido siempre,... el nivel de los programas o currículos oficiales y el de las programaciones en que el profesorado concreta, desarrolla o matiza esos currículos oficiales”. Los docentes en la medida de que hagan suyo este planteamiento estarán en camino a asumir una posición respecto al papel que pueden jugar, ya sea como simples sujetos que reproducen un plan y programa implantado por el Estado, o bien, como sujetos pensantes capaces de transformar la realidad, haciendo los ajustes o adecuaciones curriculares necesarias a partir de su reflexión y análisis crítico, sin dejar de lado elementos de distinta naturaleza que son propios de una situación o contexto determinado.

El docente al asumirse como un ente pasivo, es decir, como un sujeto cuya acción pedagógica se sustente en la simple reproducción de un plan y programa establecido institucionalmente, bien puede cuestionarse; sobre todo por el papel que estaría jugando la escuela a través del rol de depositario en el que se estaría



asumiendo el maestro de grupo, formando un tipo de hombre con una carga ideológica acorde a los intereses del sistema; la escuela en este caso, no estaría lejos de ser un aparato ideológico del Estado.

Caminar en una dirección distinta como institución no es nada fácil, pero tampoco resulta imposible; el compromiso de atender a la diversidad lingüística y cultural como uno de los pilares de la demanda sentida de las comunidades y pueblos originarios del Estado, ha llevado al área de lingüística en la ENBIO a realizar en un segundo nivel de planificación curricular, los ajustes y/o adecuaciones al campo de formación específica del plan de estudios 1997 reformulado en el año 2004 para la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe; esta acción no es sencilla y tampoco resulta arbitraria por la claridad que se tiene respecto al nivel de competencia lingüística que muestran los alumnos cuando ingresan y la posibilidad que éstos mismos tienen de desarrollarlas en los distintos componentes a través de un trabajo sistemático, y así alcanzar la competencia comunicativa en el uso de la lengua originaria; pero además porque se reconoce la importancia que tiene el hecho de recuperar los elementos culturales de los pueblos originarios con miras a sensibilizar pero también a fortalecer la identidad del nuevo docente, y es que estos dos aspectos son pilares dentro del perfil de egreso en la ENBIO.

Trabajar en el segundo nivel de planificación curricular en el campo de formación específica, llevó al área de lingüística a establecer distintos talleres de desarrollo lingüístico así como diversas asignaturas relacionadas con el estudio de las lenguas en sus diferentes niveles de análisis; todo esto para complementar desde la parte práctica pero también teórica, el proceso formativo de los estudiantes durante el estudio de su licenciatura.



1º. semestre	2º. semestre	3º. semestre	4º. semestre	5º. semestre	6º. semestre
Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje I	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje II	Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje III	Procesos Bilingües en la Escuela Primaria	Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística
Fonética	Fonología	Morfosintaxis I	Morfosintaxis II	Semántica	
	Taller de desarrollo lingüístico I	Taller de desarrollo lingüístico II	Taller de desarrollo lingüístico III	Taller de desarrollo lingüístico IV	

Cuadro 3. Asignaturas que forman parte del campo de formación específica del plan 1997 reformulado, con los ajustes y/o adecuaciones que la ENBIO ha hecho a este mismo campo

El tratamiento de las lenguas como objeto de estudio en los niveles de análisis fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, sin duda alguna que ha permitido que los estudiantes en cada uno de los semestres analicen y reflexionen entorno al funcionamiento y estructura gramatical de sus propias lenguas, pero también las que hablan sus compañeros de grupo; claro está que esta acción no busca en esencia formar lingüistas sino más bien desarrollar en ellos la conciencia en los niveles de análisis ya mencionados; a fin de que los estudiantes a partir de estas bases y en este ámbito busquen darle un sentido más pedagógico y didáctico a su acción desde las mismas prácticas que realizan durante su proceso de formación y porque no, después de haber egresado de la ENBIO. Bajo esta misma lógica se ha implementado los talleres de desarrollo lingüístico práctico (TDLP), pero en este caso para que los estudiantes en el uso de sus lenguas originarias, fortalezcan y desarollen sus habilidades lingüísticas básicas: hablar, leer, escribir y comprender; sólo así -aunque no es determinante-, el nuevo docente estaría en las mejores condiciones para desarrollar prácticas educativas



bilingües con las niñas y niños de los pueblos originarios de la entidad, y es que “la gran mayoría de los profesores tiene un dominio exclusivamente oral de la lengua indígena; prácticamente no sabe leerla ni menos escribirla” (Hamel, 2003:159)

Reconocemos a partir de planteamientos teóricos, pero también de la información que los docentes integrados al área de lingüística y los mismos egresados, que el ajuste y/o adecuación curricular que se ha hecho en el campo de formación específica ha resultado pertinente, sobre todo porque está acción les ha permitido a los estudiantes desarrollar competencias pero también hacerse de elementos teóricos y metodológicos para la atención a los alumnos de las comunidades indígenas; aunque es innegable que después de transitar por este escabroso camino, hoy más que nunca se hace necesario hacer una evaluación que permita dar cuenta de una manera más sistemática el impacto que ha tenido esta acción en la formación específica de los estudiantes de la ENBIO, a fin de tomar las decisiones más acertadas respecto a los contenidos del programa que se manejan, sólo por citar un ejemplo.

6. La ENBIO ante la nueva reforma curricular

Hamel (2003:160) señala que “las demandas de muchos pueblos indígenas por una educación específica y propia, basada en su lengua y arraigada en su cultura, no sólo se justifican como reivindicaciones étnicas de cada pueblo (su derecho colectivo). Se sustentan también, desde la perspectiva de las investigaciones psicolingüísticas y educativas, como la respuesta más adecuada y exitosa a largo plazo para el desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena (derecho individual a una educación apropiada)”. Pero ¿cómo atender esas demandas desde la perspectiva de la formación docente de los estudiantes que atenderán a las niñas y niños de los pueblos originarios?

Resulta imposible dejar de reconocer que la lengua y la cultura son dos ejes que no se pueden dejar de lado en la formación inicial de los nuevos docentes. Si bien es cierto que en el plan 1997 reformulado en el año 2004 para la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se tiene claro y se precisa



de la importancia que tiene el hecho de recuperar estos dos pilares en la formación y que con el acuerdo 492 se ratifica este mismo planteamiento¹³; hoy el posicionamiento de la ENBIO es el mismo respecto a seguir dándole continuidad a la construcción curricular ya establecida normativamente en años anteriores.

Bajo la premisa de que el conocimiento se construye y reconstruye, no podemos enterrar los avances ya logrados en el plan anterior donde se estableció un campo de formación específica para la atención a la diversidad lingüística y cultural, sino más bien se le apuesta a que las instancias evalúen el impacto que ha tenido este campo en la formación de los estudiantes, de tal forma que al analizar las fortalezas y debilidades como producto de la evaluación se tengan los elementos necesarios para tomar la mejor decisión.

La acción de caminar hacia adelante sin voltear a ver el pasado, puede llevar a equívocos en un alto porcentaje de probabilidad; razón por la que se presume que para el diseño y construcción curricular que se pretende hacer en el presente como parte de la reforma educativa planteada por el Estado, es necesario recuperar la experiencia de los compañeros y de las escuelas que ya estuvieron involucrados en un trabajo similar en antaño, sin que este implique dejar de lado otras instituciones que bien pueden contribuir en este mismo sentido, y es que es necesario mirar en su justa dimensión dentro del trayecto formativo de la malla curricular como hoy se le denomina a la estructura curricular, la coherencia que debe existir entre la realidad de las aulas donde acuden a recibir su educación los alumnos de los pueblos originarios y los pilares en la que se debe sustentar la formación de los nuevos docentes; los nuevos enfoques empleados para el desarrollo de competencias lingüísticas más distanciados de la gramática tradicional; el nivel de transversalidad en el que se debe sustentar el tratamiento de la lengua y la cultura dentro de la misma malla curricular, porque si bien es cierto que en el plan 1997 reformulado en el 2004 se abordan estos dos elementos

¹³Este acuerdo resumen establece que: la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe responde a la necesidad de formar maestros que brinden atención educativa a los niños caracterizados por la diversidad sociocultural, lingüística y étnica de nuestro país.



desde el nivel denominado “asignaturas específicas sobre interculturalidad, hoy la opción puede estar encaminada a poner el centro el nivel de *reestructuración de la lógica curricular y reorganización de los contenidos, a partir de realidades pensadas de forma compleja (inter y transdisciplinariedad,)* el cual “consiste en la articulación de saberes de distintas disciplinas, campos de conocimiento e, incluso, lógicas de construcción de conocimientos con base en problemas reales”. (López, 2008:33); sólo por citar algunos ejemplos.

FUENTES CONSULTADAS

Arévalo, I., Pardo K. y Vigil N. (s.f). *ENSEÑANZA DE CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA EN LAS ESCUELAS EBI DEL PERÚ*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Área de Lenguas y Comunicación.

Brumm, María (2010). *FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS INDÍGENAS*. México, D.F.: INALI

Cassany, Daniel et.al. (2002). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAO de I.R.I.F, S.L.

Coll, Cesar (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós educador.

Hamel, Enrique. (2003). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD: discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (pp.130-167). Oaxaca de Júarez: IEEPO.

INALI, (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas Nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Pdf. Diario Oficial, 14 de enero.

INEGI (2010). Censos y conteos de población y vivienda, consultado el 27 de enero de 2012 en. <http://www.censo2010.org.mx/>

Lomas, Carlos, et.al. (1999). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona, España: Paidos.

López, Javier, et.al. (2008). El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria. México, D.F.: SEP-CGEIB.

Moscoso, Elvia; et. al. (2010). Manual de metodología de enseñanza de lenguas. Colección Runakay Serie Manuales: Ecuador.

Walqui, Aida y Viviana Galdames (1998). *Manual de enseñanza del castellano como segunda lengua*. Ms.



USOS DE LA ORALIDAD NUMÉRICA ÑUU SAVI¹⁴

Rosario Pérez López

Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

Introducción y antecedentes

El presente trabajo surge a través de investigaciones realizadas previamente sobre la oralidad numérica Ñuu savi (Pérez, 2005); el desarrollo de dicho estudio giró en el planteamiento de la estructura numérica apoyada en la oralidad de nuestras comunidades. Tomando en cuenta dicha estructura numérica Ñuu savi, en el caso de la segunda y tercera potencia (20^2 y 20^3) nos apoyamos de materiales impresos y de prácticas cotidianas para darle sentido a la secuencia de la oralidad numérica, de esta manera se llevó a práctica con alumnos de escuelas primarias hablantes de la lengua Ñuu savi y alumnos monolingües en español, pero que comparten espacio y prácticas culturales.

Siendo los juegos comunitarios una forma de abordarlos, indudablemente se obtuvieron respuestas de aceptación por parte de los alumnos, sin embargo; el objetivo general de dicho trabajo se centró en lo que Cordero (2001) señala, ***el objeto es la metáfora de los modelos teóricos***, es decir; el objeto matemático, en este caso los numerales mayas es utilizado para demostrar de manera abstracta la estructura de la oralidad numérica Ñuu savi. La tarea es más compleja y su continuación incita regresar al punto de partida, preguntarse sobre la naturaleza del conocimiento, ¿cómo surge?, ¿cuáles son los mecanismos? ¿Qué papel juega la organización colectiva de los Ñuu savi para construir el

¹⁴ La palabra **Ñuu Savi** en su traducción literal quiere decir "Pueblo de la lluvia" sin embargo; es más conocido y estudiado como mixtecos, la palabra mixteca proviene de la lengua náhuatl Mixtli o Mixtlán que significa nube y **es la raíz de la cual se deriva el nombre de la mixteca "el país de las nubes"** (López, 1995) siendo un término impuesto por los españoles como una forma sutil de colonización, los mixtecos se llaman a sí mismos en su lengua originaria Ñuu savi que significa "pueblo de la lluvia" para otras variantes de la misma lengua es Ñuu davi, Ñuu dau, Ñuu sau, entre otros. Ñuu savi define a un espacio sagrado y humanizado que engloba todo, es decir; seres humanos, animales, plantas, piedras, cuevas y la misma tierra.



conocimiento matemático? Vamos a preguntarnos de la práctica que genera el objeto matemático y qué es lo que hace a que se genere tal conocimiento.

Este tipo de investigaciones ha sido poco estudiado en las comunidades originarias¹⁵ Ñuu savi, por lo tanto se necesita de serias atenciones para coadyuvar al fortalecimiento teórico de la comunidad, desde sus formas naturales de conocimiento.

Planteamiento y justificación

Importantes estudios realizados desde la arqueología, sociología, etnografía y la antropología, ha demostrado a través de los sistemas pictográficos, ideográfico y el fonético plasmados en las estelas, lienzos, mapas y códices, el desarrollo de grandes conocimientos de las comunidades originarias Ñuu savi, conocimientos que se vieron truncados a la llegada y conquista de los españoles.

En la actualidad muchos de los conocimientos se manifiestan en la oralidad que para muchos, quienes no entienden nuestra filosofía esta provista de que *a priori* se les niegue todo crédito de veracidad; no obstante, la oralidad se respalda de toda una acción cotidiana envuelta en una identidad, este conocimiento con características muy particulares está institucionalizado por la familia y la comunidad en communalidad.

La oralidad numérica es un ejemplo muy claro de ello, si bien es cierto que se rige bajo reglas y principios bien definidos en su estructura, solo tiene existencia y significado en la funcionalidad de los usos; es decir, implica necesariamente de la actividad humana en colectivo y las razones por las que se realiza. Bajo esta perspectiva la oralidad numérica es vista con su esencia histórica, como un sistema y un proceso.

Marco teórico

Uno de los grandes retos de la matemática educativa es incidir en el sistema educativo que a lo largo de su existencia a excluido a grupos minoritarios,

¹⁵Por comunidades originarias se entiende a la relación del tiempo, es decir; aquellos descendientes de quienes habitaban el territorio antes de la conquista española, aquellos que viven en organización colectiva y practican en instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. Por lo tanto no hacemos referencia a la pureza de raza sino de origen en el tiempo.



específicamente las matemáticas (Giménez. 2007). Se reconoce y se cuestiona que no hay un único conocimiento como nos lo han hecho creer, nuestras comunidades también generan conocimiento matemático y las formas hacen la diferencia.

La teoría socioepistemológica en particular, hace hincapié en el reconocimiento de las distintas formas en que se genera el conocimiento. En un primer lugar plantea que el conocimiento no pre-existe sino se va construyendo a la par de las prácticas. Para dar mejor explicación de esto me voy a remitir a la historia de las matemáticas. En el momento que se logra la abstracción y todo se representa con símbolos, preposiciones y fórmulas, los contenidos matemáticos se traducen en meras repeticiones en las escuelas de los distintos niveles (se aprende de memoria determinada fórmula y se desarrolla la operación). Por lo tanto, se debe regresar a lo que genera dicho conocimiento, en otras palabras **no aprendiendo matemáticas sino construyendo matemáticas**, se debe poner en juego la situación y no lo conceptos.

En segundo lugar, el conocimiento de un individuo no es un conocimiento aislado que aprendió solo, es más bien un bagaje de socialización con todo lo que le rodea.

Bajo estos argumentos, el planteamiento fundamental de la socioepistemología es que ***la epistemología debería reconocer la actividad humana como una organización social donde se construye conocimiento*** (Cordero, 2001) entonces se obliga a reconocer e incorporar la dimensión social provista de categorías de conocimiento matemático con relación a las reconstrucciones de significados de la matemática que no están en el currículo.

Bibliografía

Cordero, F. (2001). La distinción entre construcciones del cálculo. Una epistemología a través de la actividad humana. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. Vol.4 (2), 103-128.



Giménez, J. Díez – Palomar, J. Civil, M. (Coords.) D' Ambrosio, U. Fitzsimons, G. E. García Wehrle, P. Knijnik, G. López, P. Planas, N. Rosich, N. Skovsmose, O. Valero, P. (2007). Educación matemática y exclusión. 1º. Ed., España. 189 pp.

López, Juan. (1995). Esplendor de la antigua mixteca. 2º. Ed., México, Trillas, S. A de C.V. P 148.

Pérez, R. (2005). El sistema de numeración Ñuu Savi: su inserción en el proceso de enseñanza aprendizaje con los alumnos del segundo ciclo en la escuela primaria bilingüe Cuauhtémoc. Tesis de licenciatura no publicada.



ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS

Maleni Vega Portillo.

Escuela Normal Regional de la Montaña-Tlapa, Gro.

Hasta antes de la llegada de los españoles en nuestro Estado de Guerrero, existían 16 culturas distintas y hoy en día sobreviven únicamente cuatro culturas como lo son: Tu'un Savi, (Mixteca) Naua, (Mexicano) Me'phaa (Tlapaneco) y Ñundaa, (Amuzgo), estos grupos están establecidos en dos áreas geográficas: en la región de la Montaña Alta y parte de la Costa Chica, forman parte de una rica diversidad cultural, política y social al interior del Estado de Guerrero. Esta diversidad nace como resultado de una larga historia de resistencia de los pueblos originarios en lo político, social y en lo cultural.

De ahí la gran complejidad para describir cada una de las culturas originarias, si bien es cierto estos grupos conviven mancomunadamente en el mismo ámbito geográfico pero cada una de ellas posee su identidad propia. Estos grupos comparten necesidades distintas y su actividad organizativa es muy peculiar en la cuestión social, cultural y religiosa, cabe mencionar que Tlapa es la Ciudad más importante, porque es el punto de concentración de las 4 culturas que comparten este mismo contexto social.

Para desarrollar, recuperar y conservar las lenguas originarias que se encuentran en el de estado de Guerrero; La Escuela Normal Regional de la Montaña ha considerado el siguiente enfoque Teórico-metodológico para que la comunidad normalista desarrolle cotidianamente en sus aulas: habilidades de escritura, lectura, hablar y escuchar sus propias lenguas, a través de las prácticas sociales.

Considerando como eje rector el enfoque metodológico Comunicativo y Funcional, a partir de la interpretación, reflexión, análisis y reconstrucción de las mismas que



aún sobreviven, puesto que el nuevo Plan de la Reforma Curricular plantea que las lenguas deben ser objetos de estudio y a la vez como una asignatura más de las ya existentes.

Esto es con el propósito de responder a las necesidades actuales de los niños de educación Básica, así como los nuevos programas por lo que los estudiantes normalistas, como futuros docentes tiene que conocer, dominar la lengua para la conservación y preservación de las lenguas que todavía sobreviven en estas regiones del estado de Guerrero.

Esto es con el fin de fortalecer los derechos lingüísticos de los pueblos originarios ya que lo respalda la ley de General de los Derechos Lingüísticos publicado en el periódico de la federación en el mes de marzo del año 2003, donde dicha ley reconoce y protege los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades originarias, además de promover el uso y desarrollo de las lenguas originarias respecto de la Educación Bilingüe expresa en el artículo 11:

“Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tengan acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptaran las medidas necesarias para que el sistema educativo sea interculturalidad, y adoptarán las medidas necesarias para que el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua, así mismo en los niveles medio y superior, se fomentará la Interculturalidad, en multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”

ESTUDIO DE LAS LENGUAS

Cabe señalar que cada una de las culturas sobrevivientes se organizaban de los hombres sabios quienes integraban el denominado Consejo, cuyos miembros serían los más grandes dirigentes quienes sabían conducir el destino de sus pueblos. La selección de los integrantes fue democrática ya que estos fueron seleccionados también por sus propios Calpullis para el caso de los Mexicas y



Consejo de ancianos para el caso de los Me'phaa, Aunque sólo los hombres que pertenecían a la nobleza podían llegar a ser los dirigentes de dichos grupos sociales.

Cada una de las culturas vivientes comparten mitos distintos aunque con matices similares en algunos casos según se describen sus orígenes, conforme pasaba el tiempo cada una de las culturas educaban a sus descendientes, en la década de los 70s y 80s y propiamente desde 1985, el magisterio bilingüe, junto con las comunidades, empezaron un proceso de reivindicación de su lengua y su grupo, que promoviendo el uso de las lenguas tanto oral como escrita se ha fortalecido poco a poco el logro de ello. También se han ido procesando aprendizajes significativos porque se han tomado en cuenta las competencias básicas de las niñas y los niños.

Como parte de este proceso de reivindicación, en 1990 se realizaron Foros, Congresos, cursos, capacitación, encuentros, diplomados, reuniones y Talleres de expresión en donde los profesores y habitantes de las comunidades se han integrado a las actividades educativas, con la finalidad de sensibilizar a sus pueblos académicamente, abarcando tanto en la Costa Chica y Montaña Alta del Estado de Guerrero. Hay comunidades participantes y un poco más de 460 autoridades representativas por igual, por ello se necesita poner en práctica el trabajo colegiado y el trabajo cooperativo dentro y fuera de la institución de educación básica, media superior y superior. De tal manera que formemos a los alumnos a futuros docentes con una identidad propia, un alto nivel de experiencias y con el sentido de responsabilidad para enfrentar los nuevos retos de la reforma educativa a la vez responder a las expectativas de los pueblos originarios en todos las situaciones.

TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS

Hoy en día se conoce y reconoce la historia de cada de las culturas existentes en el Estado de Guerrero, por ello los docentes le dan un tratamiento especial a las lenguas, abundando sobre la historia de las escrituras haciendo uso de diversas



metodologías para su enseñanza, haciendo uso del método para su estudio exhaustivos, desde en las escuela hemos fomentado la introducción del alfabeto de las lenguas en cada uno de los espacios educativos, con el objeto de preservar las diferentes culturas sobrevivientes.

También se les ha dado la oportunidad a los alumnos normalistas de trabajar en los talleres de fortalecimiento para que vayan desarrollando poco a poco el hábito de leer, escribir, escuchar y comunicarse con sus compañeros, de tal manera que al terminar su carrera o licenciatura no tengan el problema de no comprender a sus alumnos cuando estos se expresen en una o varias lenguas.

Esta oportunidad se les brinda a los alumnos que cursan la Licenciatura de Educación Primaria y a la Licenciatura de Educación Preescolar, de manera que al concluir sus estudios tengan la noción de responder de forma positiva a las necesidades más apremiante de las niñas y los niños de la región de la montaña del Estado de Guerrero, es decir; que en esta Escuela Normal Regional de la Montaña a los Jóvenes se les enseñan a elaborar material de acuerdo al contexto del niño, se les enseña cómo planear sus actividades, se diseñan los materiales para utilizar en cada una de las asignaturas, se les enseña música, danza, banda de guerra, escolta y principalmente el himno nacional en las cuatro lenguas.

También se les ayuda a traducir diferentes materiales y se les da a conocer todas las variantes dialectales existentes en el Estado para poder enfrentar toda la realidad contextual de los niños, se asiste en los foros o encuentros con los alumnos de tal manera que conozcan todos los avances que se llevan para poder llegar a la normalización de nuestras lenguas, para después seguir escribiendo con todos los reconocimientos a nivel estatal, nacional y a nivel mundial.

CONCLUSIONES

- Fomentar en las Escuela Normales el Trabajo colegiado en todos los sentidos.



- Organizar eventos como encuentros, foros y congresos para compartir experiencias.
- Fortalecer el intercambio de los estudiantes para la interacción y el fortalecimiento de los conocimientos como alumnos normalistas.



Las lenguas originarias, su estudio y tratamiento didáctico

Miguel Ángel Medina González

ESCUELA NORMAL “VALLE DEL MEZQUITAL”

PROGRESO DE OBREGÓN HGO.

Las lenguas originarias, su estudio y tratamiento didáctico.

Para estudiar una lengua originaria, en el caso nuestro que es el hñähñu del valle del mezquital, del estado de Hidalgo; día con día se vuelve más difícil hacer que las personas se interesen por su propia lengua que los identifica como hablantes de una lengua nacional, en primer lugar recordemos se tenía la idea que las lenguas originarias de los pueblos eran un retraso para la sociedad por lo que muchos maestros en las diferentes escuelas primarias trataron de erradicar las lenguas originarias, llegando al grado que los niños eran castigados, se les cobrara una multa e incluso en ocasiones eran golpeados por los maestros haciéndoles pensar desde ese momento que su lengua no servía para nada; entonces cuando estos niños crecieron y tuvieron hijos tomaron la iniciativa, para que a sus hijos no les pase lo mismo y no sufrieran en la vida, decidieron ya no enseñarles hablar en su lengua materna, y por generaciones estas ideas se siguieron transmitiendo ocasionando que de las 170 lenguas que eran antes de la llegada de los españoles, solo queden: 11 familias lingüísticas, 68----89 (censo 2010) agrupaciones lingüísticas (el conjunto de variantes lingüísticas comprendidas bajo el nombre dado tradicionalmente a un pueblo indígena) y con 364 variantes lingüísticas. Estos y otros factores influyeron dentro de los pueblos originarios hasta llegar al punto de rechazar su propia lengua.

Por esta razón un grupo de maestros (Profesor Jacinto Cruz Huerta Director de Vinculación y Desarrollo Lingüístico del Centro Estatal de Lenguas y Cultura



Indígenas, teniendo a su cargo la dirección de institución la profesora Eréndira Gálvez Ruiz y Tiburcio Cruz Lugo, Asesor Académico Para La Diversidad Lingüista) preocupados por la problemática que enfrentaban las lenguas originarias en coordinación con el Ayuntamiento Municipal De Tasquillo el comité de obra del museo en la Comunidad de Caltimacán, Tasquillo, Hidalgo se tomó el acuerdo de impartir el Curso Taller Básico de Lectura, Escritura y Oralidad en Lengua hñähñu, efectuado del 26 de mayo al 29 de septiembre del 2007 con una duración de 36 horas; iniciando de manera informal sin ningún plan de trabajo, el cual se inició con tres grupos; el primer grupo estaba conformado por niños de la comunidad, el segundo grupo estaba conformado por adolescentes y algunas cuantas personas adultas; en este grupo la mayoría conocía pocas palabras de la lengua y otros no tenían ninguna conocimiento pero tenían la iniciativa de aprender esta lengua y el tercer grupo estaba conformado de personas de diferentes edades que tenían el dominio de la lengua que (coordinaba el maestro Tiburcio Cruz Lugo).

Los maestros encargados de impartir el curso son maestros de primarias bilingües el cual dos eran jubilados; en un principio no se les apoyaba con ningún recurso económico para trasladarse de su lugar de origen para llegar a la comunidad a impartir el taller.

En este primer curso se les otorgó una constancia de participación a las personas que asistieron al taller por parte de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, El Centro Estatal De Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI) y La Dirección De Vinculación Y Desarrollo Lingüístico en Coordinación con el Ayuntamiento de Tasquillo, Hidalgo.

En ese mismo año se continuó con la segunda etapa del nivel básico iniciando el 20 de octubre del 2007 al 3 de mayo del 2008 con una duración de 45 horas. En este curso hubo la necesidad de dar una pequeña aportación económica para cubrir los viáticos de los maestros ya que en ocasiones no podían asistir, esto trajo como consecuencia que algunas personas se desanimaran y ya no asistieron al curso. Por lo que se tomó la iniciativa de pedir apoyo al Consejo Estatal Para La Cultura y Las Artes De Hidalgo (CECULTAH) a cargo de la Lic. Lourdes Parga



Mateo (actualmente da un pequeño incentivo a los coordinadores de grupo del estado de Hidalgo). También durante el taller se nos otorgó el DICCIONARIO DEL HÑÄHÑU (OTOMÍ) del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo Serie de vocabularios y diccionarios indígenas “Mariano Silva y Aceves” Número 45 Serie dirigida por Doris Bartholomew. Al concluir el curso se nos otorgó una constancia de participación por parte de las mismas autoridades con la participación de CECULTA en esta etapa.

Después se inició con otro curso el cual tuvo la misma duración; con la única diferencia, el cual, al término del curso se llegó a un acuerdo con la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo a través de La División y La Dirección de Educación Continua por parte del CELCI en la cual se aplicaría un examen con un costo de recuperación de cincuenta pesos para que esta a su vez avalara el curso, con el cual entregaban una constancia por haber acreditado el examen de primer nivel en la lengua hñähñu el cual se entregó el día 21 de febrero del 2009, día internacional de la lengua materna en la misma universidad. En el año 2008, se empezaron a hacer las primeras reuniones de personas que tenían la misma inquietud por rescatar y atender a los hablantes en los diferentes espacios en su lengua materna (servicios de salud, juzgados, instituciones educativas y de gobierno, etc.) por lo cual se formó el Colegio Académico Hñahñu (Rä Dängú Ga Bamhña Hñahñu), integrado por intérpretes, traductores, escritores, maestros de lengua indígena, enfermeras, licenciados, gente de la comunidad, etc.; para tratar asuntos como la normalización de la escritura de la lengua, exposición de trabajos para compartir con el grupo, propuestas para mejorar la práctica educativa, compartir las experiencias educativas frente a los grupos, etc.

Para el año 2009 curso taller de oralidad, lectura y escritura con esfuerzo del profesor Jacinto Cruz Huerta; el curso taller se llevaría a cabo de una manera más formal; se invitó a los compañeros del colegiado y a personas que estuvieran interesadas en impartir el taller; cada coordinador del taller buscó su propio grupo, de tres grupos que había en un inicio en la comunidad de Caltimacán; en el valle del mezquital se formaron alrededor de 30 grupos los cuales hoy en día están



trabajando 22 grupos. También en este año se hizo la invitación a los diferentes municipios del estado de Hidalgo por parte del profesor Jacinto Cruz Huerta; a maestros de educación indígena e interesados a rescatar su lengua para coordinar el taller de oralidad, lectura y escritura en su lengua materna; lo cual se hoy en día se atienden alrededor de 40 grupos los cuales son:

- En Acaxochitla: nahua, ñuhu, 10 grupos
- Región otomítepehua: ñuhu y tepehua 10 grupos
- Región huasteca: nahua 20 grupos.

El curso taller que se imparte en las diferentes regiones del estado se trabaja por un proyecto denominado Nthandi, (el cual cada región lo usa de acuerdo a su lengua materna, teniendo el mismo objetivo para todos) es una propuesta por el profesor Jacinto Cruz huerta el cual se desarrolla en 30 sesiones, mas una sesión para la demostración de productos. Las actividades se realizan en sesiones de 3 horas en los días sábados, teniendo oportunidad de un receso opcional de 5 sábados durante el periodo del curso.

El programa está dividido en tres etapas, cada etapa representa un bloque de saberes que va construyendo la cosmovisión y desarrollando un nivel de formación y de aprendizaje necesarios para la comprensión de nuestra cultura, un bloque contiene 15 temas que serán abordados aproximadamente uno por cada dos sesiones.

La metodología consiste en desarrollar cada uno de estos temas mediante ejercicios de oralidad, conocimiento de la historia y cosmovisión, práctica de la escritura y lectura, en un ambiente de reflexión e interpretación de lo ejercitado en y a través de ellos para que finalmente se descubra el alfabeto y se construya un conjunto de códigos gráficos capaces de dar vida al sistema de escritura convencional de la lengua materna, así como de sus reglas gramaticales y sintáctica.



El procedimiento metodológico lo podemos simplificar a partir de 5 pasos muy sencillos:

1. Conocimiento de la historia y cosmovisión a partir de ejercicios breves de lectura y escritura y/o oralidad en lengua hñähñu y español.
2. Lectura, reflexión e interpretación de la historia oral y escrita.
3. Escritura y redacción de textos arbitrarios de la narración.
4. Revisión y corrección de textos.
5. Identificación de códigos gráficos
6. Exposición de trabajos.

A modo complementario, el arte a través de la poesía, la oratoria, el canto, el baile, la danza y el teatro, serán actividades de repaso que irán consolidando este proceso, y servirán para ejercitarse y para hacer de nuestra lengua, un sistema de comunicación útil y funcional.

Como es evidente, este procedimiento no solo busca enseñar a leer y escribir la lengua materna, mas bien su propósito es que se conozca e interprete la cosmovisión de todo un pueblo ancestral como resultado de la adquisición de conocimientos y la correspondiente competencia interpretativa del mundo Hñähñu, haciendo posible el entendimiento del porque de nuestra lengua y cultura, y que mediante los ejercicios de oralidad, escritura y lectura, se habilite al alumno a hablar-hablando, a escribir-escribiendo y a leer-leyendo.

Para el desarrollo de este curso, se establece un objetivo general y posteriormente, por cada bloque también se plantea dos objetivos en particular que tienen que ver con: el primero con el aspecto cultural y cosmogónico, el segundo con la lengua y la organización gramatical y un tercer objetivo que no aparece como tal si nomás bien es como una estrategia didáctica implícita para lograr la competencia comunicativa y funcional que se está planteando desde el enfoque y planteamiento de este proyecto.

Acompañado de estos temas, en cada bloque se trabajará especialmente a través de una secuencia didáctica como se observa en el planteamiento de los objetivos



particulares, los fonemas, grafías y demás elementos gramaticales que ayuden a habilitar a los estudiantes a hablar, escribir, leer correctamente así como también poder reflexionar en forma adecuada la lengua materna.

Para ello, el proceso estará guiado por un conjunto de ejercicios que se relacionan con el listado de temas respetando la secuencia metodológica cuya división se encuentra estructurada de la siguiente manera:

Bloque I

- Diagnóstico y sensibilización
- Conocimiento de vocales
- Conocimiento del alfabeto y signos
- Los artículos
- Pronombres

Bloque II

- El número y género
- Los adjetivos
- Los verbos
- Pasado presente y futuro

Bloque III

- Reglas Gramaticales (orden del pensamiento)
- Reglas ortográficas
- Sintaxis
- Prosodia

Para finalizar es prudente aclarar que todo el proceso estará acompañado de una evaluación permanente que considerará: El trabajo y participación en clase, cumplimiento de tareas, oralidad y presentación de productos; mismos que estarán sujetos a indicadores que reflejen sus conocimientos, actitudes y



habilidades en la lectura, escritura, oralidad, historia y cosmovisión. Por lo cual al final cada bloque se aplicara un examen, que será avalado por la Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo a través de La División y La Dirección de Educación Continua.

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer las lenguas y elevar la autoestima de las culturas originarias mediante la adquisición de conocimientos e interpretación de la cosmovisión propia, así como la formación de competencias y habilidades lingüísticas, artísticas, a través de la oralidad, escritura y lectura en lengua materna.

Resultado.

A través de estos cursos se ha logrado rescatar muchas palabras que los estudiantes van aportando a través de su propia experiencia personal, que se han perdiendo o degenerando por el tiempo; gracias a estas aportaciones la lengua se sigue enriqueciendo y preservando.

Con esto también se ha logrado que las personas de las comunidades atendidas se interesen por rescatar algunas leyendas, cuentos, refranes, etc. recuperando así su propia identidad.

Como experiencia personal con el curso taller, hizo que me interesara por conocer más acerca de lo que es mi cultura y mi lengua; al mismo tiempo vi la problemática que están por lo que están pasando las lenguas originarias, por lo cual me nació el interés por querer ser docente.

El calendario temático que se presenta a continuación es un ejemplo del cómo se desarrolla el curso taller.



HNAHNU BÁSICO

BLOQUE I																												
ABRIL		MAYO			JUNIO		JULIO		AGOSTO			SEPTIEMBRE			OCTUBRE			NOVIEMBRE			DICIEMBRE							
1 9	2 6	3 3	1 7	2 4	3 1	7 4	1 1	2 2	1 9	1 6	2 2	9 3	2 0	3 6	1 3	2 0	2 7	4 4	1 1	18 18	2 5	8 8	1 5	22 22	2 9	6 6	1 3	OPCIONAL
1 1	. .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	1 .1	EVALUACIÓN FINAL			
		S VOCALES																MAT.	ARTICULOS	PRONOMBRES	CLASUSURA							
ACTIVIDADES ARTISTICAS																												

HÑAHÑU INTERMEDIO

BLOQUE II																											
ABRIL		MAYO			JUNIO		JULIO		AGOSTO			SEPTIEMBRE			OCTUBRE			NOVIEMBRE			DICIEMBRE						
1 9	2 6	3 3	1 7	2 4	3 1	7 4	1 1	2 2	1 9	1 6	2 2	9 3	2 0	3 6	1 3	2 0	2 7	4 1	1 8	2 5	8 8	1 5	2 2	2 9	6 6	1 3	OPCIONAL
2 1	2 1	2 2	2 2	2 3	2 3	2 4	2 4	2 5	2 5	2 6	2 6	2 7	2 8	2 9	2 9	2 9	2 0	2 0	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	EVALUACIÓN FINAL	
		NUMERO Y GENERO																ADJETIVOS	VERBOS	PASADO, PRESENTE Y FUTURO			CLASUSURA				
ACTIVIDADES ARTISTICAS																											



HNAHÑU AVANZADO

BLOQUE I II																											
ABRIL		MAYO		JUNIO		JULIO		AGOSTO		SEPTIEMBRE		OCTUBRE		NOVIEMBRE		DICIEMBRE											
1 9	2 6	3 7	1 4	2 1	3 4	7 1	1 2	1 2	1 9	1 6	2 3	9 3	2 0	3 0	6 3	1 2	2 7	4 1	1 8	2 5	8 15	15 2	2 2	2 9	6 1	1 3	OPCI ONA L
3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	3 .	EVAL UACI ÓN FINAL				
REGLAS GRAMATICALES		REGLAS ORTOGRAFICAS		SINTAXIS						PROS		NE OL OG		CLA USU RA													
ACTIVIDADES ARTISTICAS																											



Fuentes de Consulta.

Jacinto Cruz Huerta, Proyecto Nthandi, en Documentos y trabajos de investigación del autor.

Correo electrónico: goiskta@gmail.com y goi_s@yahoo.com.mx

Tiburcio Cruz Lugo, El telar de chencha Lugo.

Correo electrónico: ranzalugo@hotmail.com

Colegio Académico hñahñu (Rä Dängú Ga Bamhña Hñahñu)

Miguel Ángel Medina Gonzalez, Grupo Cultural Hñahñu de Caltimacán (Rä hmunts'amfadi hñahñu Nxanxua)

Correo electrónico: medinared@msn.com y miguelenxe@yahoo.com.mx

www.twitter.com con el hash tag #hñähñu

www.indigenoustwetts.com



LAS LENGUAS ORIGINARIAS, SU ESTUDIO Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO

Mérida Gregorio.

EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

«En los tiempos actuales, en los que las inequidades de diverso orden parecen segmentar cada vez más la diversidad social, los enfoques holísticos y sistémicos constituyen aportes fundamentales para pasar de una visión fragmentaria a una visión totalizadora e integrada de la problemática social y educativa.»

(Annelies Merkx , Rolando Pichún Seguel)

La educación intercultural bilingüe es una propuesta pertinente y adecuada para garantizar una educación de calidad a todos los niños y niñas, y se convierte en una herramienta poderosa para contribuir a mejorar la calidad de vida de las niñas y niños indígenas, permitiéndoles una igualdad de oportunidades con el resto de la población. Se han hecho esfuerzos por desarrollar la educación intercultural bilingüe (EIB), pero sus principales limitaciones se encuentran en la carencia de docentes capacitados y de material educativo pertinente cultural, lingüístico, social y pedagógico. En las escuelas de educación intercultural bilingüe, los docentes aplican las competencias lingüísticas, interculturales y didácticas, y las niñas y los niños aprenden a leer, escribir y hacer operaciones matemáticas en su lengua materna, usando ejemplos y materiales que corresponden a sus realidades. Se promueve así el desarrollo del conocimiento y la valoración de la propia cultura y lengua, fortaleciendo la autoestima y las capacidades intelectuales. El castellano es introducido como segunda lengua inicialmente a nivel oral, y luego escrito, con metodologías apropiadas. En un modelo EIB de mantenimiento y desarrollo de la propia cultura, los niños y niñas trabajan y afianzan sus competencias de comunicación integral en dos idiomas, conociendo y valorando sus raíces y



cultura, y al mismo tiempo conociendo y siendo capaces de desenvolverse en el marco de la cultura.

LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS INDÍGENAS EN PRIMARIA

La atención escolar a niños y niñas indígenas en el nivel de primaria pública nacional se identifica con distintas modalidades. Se atienden en escuelas de educación indígena y en escuelas generales, tanto federales como estatales.

Las entidades con mayor concentración de matrícula estudiantil en el nivel de primaria indígena son: Chiapas, Oaxaca, Guerrero, Veracruz y Puebla, que reúnen a 74.7% del total de la matrícula.

Con base en el criterio de cobertura por lengua indígena, actualmente en la educación primaria indígena se atiende a 50 de las 65 lenguas indígenas identificadas.

Resultados educativos en el nivel de primaria

Si bien la cobertura educativa para las niñas y los niños indígenas se ha incrementado en los últimos ciclos escolares, persisten aún bajos índices en la permanencia y en el aprovechamiento escolar.

Los resultados muestran, de alguna manera, la inequidad en la atención a las niñas y a los niños que cursan la educación primaria en escuelas rurales e indígenas respecto a las escuelas urbanas públicas.

Esta inequidad se explica, por la forma en que ha sido concebida históricamente su atención educativa; por el tratamiento pedagógico brindado al tema de las culturas y las lenguas al interior de la currícula, así como por las estrategias utilizadas para formar y acreditar a los maestros que han atendido y atienden a esta población.



LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA Y DE UNA SEGUNDA LENGUA, Y EL DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA BILINGÜE

Necesidad de iniciar los procesos de desarrollo lingüístico, en la lengua materna de los niños se favorece la efectiva transferencia de aprendizajes de una lengua a otra y la posibilidad de realizar reflexiones metalingüísticas a partir de la lengua materna y posteriormente en la segunda lengua.

Una dificultad para la enseñanza de la lengua indígena y del español en las escuelas primarias indígenas radica en la tendencia a utilizar la lengua indígena sólo como puente. De este modo no se permite el desarrollo de la lengua indígena ni ésta es considerada al interior del currículum como tema y contenido para su estudio y se obstaculiza también el desarrollo de dichas habilidades en la segunda lengua.

El enfoque comunicativo y de producción textual se considera potencialmente útil para sustentar el tratamiento pedagógico de las lenguas y aportar al desarrollo lingüístico de las mismas.

Las condiciones sociolingüísticas y los efectos del tipo de formación vivida por los docentes.

La relación de asimetría en que las lenguas indígenas se encuentran respecto del español.

La ausencia de espacios en la formación docente que consideren las implicaciones del trabajo pedagógico en contextos de diversidad lingüística.

La situación de algunas lenguas indígenas que se ven reducidas al ámbito local y de la comunidad o que carecen de alfabetos consensados y desarrollados para su uso escolar.



EL RECONOCIMIENTO Y LA VALORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES SOCIOCULTURALES DE LOS EDUCANDOS

Para establecer un clima de trabajo potenciador de las identidades, habilidades y competencias de los diferentes miembros del grupo escolar, es necesario considerar la cultura y la lengua de sus comunidades de origen.

El desconocimiento de dichas culturas y lenguas , ha incidido negativamente en la posibilidad de generar procesos de aprendizajes significativos, culturalmente pertinentes y por lo tanto más efectivos.

EL DOMINIO DE ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA EN CONTEXTOS MULTICULTURALES Y PLURILINGÜES

Para los docentes que atienden a niños indígenas resulta un desafío la aplicación de estrategias de enseñanza en grupos con características y situaciones lingüísticas diferenciadas.

Implica tener como principal referente las características sociales, culturales y lingüísticas de los niños y de sus comunidades, dominar los enfoques y los contenidos para el trabajo del aula, así como diseñar y desarrollar estrategias para abordar el trabajo en grupos multigrado.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS QUE ATIENDEN A LAS NIÑAS Y A LOS NIÑOS INDÍGENAS.

Los maestros que laboran en escuelas primarias correspondientes al Subsistema de Educación Indígena han tenido una formación distinta a la que recibieron y reciben los maestros que atienden escuelas primarias generales.

En el marco de la educación normal se han identificado distintas iniciativas que buscan dar mayor pertinencia a la formación de los docentes que atenderán a población indígena. Entre estas experiencias se encuentran escuelas normales que han adicionado a la Licenciatura en Educación Primaria asignaturas y/o talleres relacionados con la lengua y la cultura indígenas.



Se puede identificar claramente la necesidad de generar un programa específico de formación inicial de profesores de educación primaria para contextos de diversidad cultural y lingüística. Con dicha propuesta de trabajo se espera:

- Orientar la atención educativa de la población indígena
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros indígenas.
- Conocer y reconocer la existencia de aspectos culturales distintivos en las niñas y los niños indígenas.
- Contribuir a la reflexión sobre las actitudes de prejuicio, racismo y discriminación.
- Favorecer el dominio de los enfoques y contenidos del plan y programas de estudios de educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños.
- Restituir el valor de la lengua indígena como medio de comunicación y de enseñanza, y como objeto de estudio.
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, en lengua indígena y en español.
- Impulsar la reflexión sobre la práctica docente.
- Favorecer el dominio de los materiales de estudio, y la producción de textos y de apoyos didácticos en lengua indígena y en español.
- Promover estrategias de gestión para favorecer el trabajo académico del personal docente y directivo de las escuelas primarias, la participación de la familia y la comunidad, y la mejora en los resultados educativos.



APORTES SIGNIFICATIVOS DE ESTUDIOS DE CORTE LINGÜÍSTICO (DESCRIPTIVA Y APLICADA) PARA EL DESARROLLO DE LAS LENGUAS

Liliana Sánchez L.

La Licenciatura en Educación primaria Intercultural Bilingüe es un proyecto que busca brindar atención educativa a grupos minoritarios y desfavorecidos, busca retomar las características socioculturales y lingüísticas para lograr aprendizajes con sentido. En la escuela Normal Of. Lic. Benito Juárez en Zácatlán Puebla tiene su inicio en el año 2004, con el ingreso de la que sería la primera generación, hasta la fecha son tres generaciones de alumnos egresados de esta modalidad en educación. Una de las características principales de esta licenciatura es el desarrollo de habilidades de lectura, escritura, comprensión lectora en L1 y L2 a lo que me resta hacer una pregunta que de la que es indispensable conocer la respuesta para valorar los logros que se han tenido, ¿Cómo están interpretando el desarrollo de habilidades las personas que integran la LEPIB? Así que aquí planteo la estrategia que se adoptado para el trabajo con las lenguas originarias tutunaku y náhuatl, las dificultades por superar y las condiciones que contamos para lograr los propósitos

Es una región en la que hay presencia de grupos originarios de la lengua náhuatl y tutunaku, y es precisamente con estas características lingüísticas con las que llegan los alumnos a la licenciatura. Es una minoría la corresponde a estudiantes de contexto indígena y que han tenido su educación en este sistema educativo. Al ingresar a la escuela normal pocos de ellos dominan la escritura de la lengua de manera y uso de las normas de escritura.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas en L1 y L2 específicamente con este tratamiento tiene mayor impacto en los tres primeros años y disminuye en el



cuarto grado en el que el estudiante inicia su servicio social en un contexto urbano.

Debido a estas condiciones los estudiantes se enfrentan con el reto de promover el uso de la lengua en diferentes espacios más que desarrollar habilidades lingüísticas en las lenguas, es indispensable que los estudiantes aprovechen los recursos con los que cuentan para aprender más de su lengua e involucrar a mas población en su uso.

Este es el asunto de los estudiantes pero dentro de este tema cabe otra pregunta no menos importante como los maestros estamos concibiendo el tratamiento pedagógico dentro de la formación de los futuros docentes.

La respuesta me parece a un más interesante por lo que me conviene citar las siguientes condiciones en las que el trabajo ha sido organizado desde la primera generación.

- » Desde el ingreso los estudiantes se integran a un taller en el que elaboran materiales en lengua, buscan vocabulario y construyen textos. El trabajo es autónomo y la maestra que coordina la actividad se encarga de promover la reflexión en los grupos.
- » Los grupos se organizan d acuerdo al grupo lingüístico al que pertenecen o a la lengua que estén interesados por aprender.

Ante esta situación como responsables en el desarrollo nos hemos planteado un propósito que se ilustra de manera muy puntual a continuación (Daniel Cassany, Marta Luna, Gloria Sanz) “el uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas y comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito”.



De acuerdo con la metodología evocativa de Rosana Podesta es necesario ofrecerles un escenario real

.los estudiantes planean su exposición siguiendo las siguientes puntos:

Se han desarrollado la exposición en la asignatura de procesos bilingües en la escuela primaria, lengua y cultura en los procesos de enseñanza y aprendizaje y español y su enseñanza I.

Siguiendo la metodología evocativa de Rosana Podestá Siri se permite que los estudiantes decidan la organización que dan a su trabajo las exposiciones se desarrollan en lengua, la estrategia que se utiliza para abordar los temas es la participación de intérpretes.

El papel de intérprete no es exclusivo de los que nos son hablantes del español, cualquier papel puede ser realizado por las personas que se encuentran en el grupo, la participación se puede dar en tres niveles de acuerdo al exponente o interprete:

Participación como intérprete:

- ❖ Domina el tema y es capaz de desarrollarlo ante el grupo de acuerdo a las ideas del autor.
- ❖ Retoma las ideas que expone el hablante de lengua originaria explicando elementos culturales que determinan la interpretación y las traslada a las ideas que da a conocer el autor.

Participación como exponente:

- ❖ Desarrolla sus ideas de manera clara aunque en ocasiones es necesario recurrir a términos en español.
- ❖ Desarrolla sus ideas dificultad para relacionarlas con las del autor.
- ❖ Hace una interpretación desde su cultura de la información que plantean los autores.



De acuerdo con estas condiciones de trabajo los estudiantes han logrado establecer esa dinámica de trabajo, durante las primeras sesiones mostraban temor al desarrollar los tema, para las sesiones siguientes se vio descubierta la habilidad de ellos para involucrarse de manera directa con el uso de la lengua.



DISEÑO DE PROGRAMAS DE LA LENGUA MAYA, UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA NORMAL “JUAN DE DIOS RODRIGUEZ HEREDIA”, VALLADOLID, YUCATAN

ABELARDO CANCHÈ XOOL

La enseñanza de la lengua maya en las escuelas normales se hace necesario ante las actuales transformaciones sociales y políticas que vive el país, de tal forma que el futuro docente tiene que estar preparado para enfrentar dichos cambios y así brindar una educación en donde la lengua sea abordada como medio de enseñanza, objeto de estudio y medio de comunicación. En el artículo segundo de la constitución política de los estados unidos mexicanos “se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana sustentada originalmente en sus pueblos indígenas y se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer su cultura, lengua, conocimientos y valores, y es obligación gubernamental establecer políticas e instituciones sociales orientadas a que los pueblos y las comunidades alcancen la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como su desarrollo integral, mediante la participación activa de los ‘propios indígenas’. Además en la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas “se establecen las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de la lenguas originarias de México” de tal forma que el “futuro docente tiene que revertir los efectos de la desigualdad social y la discriminación” incorporando el estudio y la reflexión acerca de la propias condiciones socioculturales y lingüística.

Además, en la ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas se reafirma el carácter multicultural y plurilingüe de la nación mexicana y



se establece las normas para una política lingüística que aliente el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas originarias de México; en el artículo 11 del capítulo 2, se establece que: las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizaran que la población indígena tengan acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural y adoptarán las medidas necesarias para que el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua. Así mismo, que los niveles medio y superior se fomentarán la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Dado que la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, se encuentra en una región en donde la lengua maya se encuentra viva, a pesar de los esfuerzos históricos hechos para desaparecerla, hoy día se encuentra mas viva que nunca, por lo que esta institución y las autoridades educativas en su momento cambiaron el plan 1997 por el de 2004 cuya característica es el enfoque intercultural bilingüe en su afán de ofrecer a la sociedad, docentes que cumplan con las exigencias actuales en materia educativa.

De acuerdo con el programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, 2004, se pretende contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos y a fortalecer los planes y programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional. Al mismo tiempo, fomenta procesos pedagógicos participativos dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los educandos con la escuela y a la escuela con la comunidad. Se espera que los futuros maestros tengan capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad tales: como el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales.



Los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, contarán con las competencias necesarias que les permitirán atender con calidad, equidad y pertinencia la diversidad sociocultural, lingüística y étnica, tanto en las escuelas de educación primaria general como en las escuelas de educación primaria que brinden atención a población cultural y lingüísticamente diversa, pertenezcan o no al subsistema de educación indígena. Al término de sus estudios el egresado contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación, referidos a la lengua principalmente y a la cultura:

1. Habilidades intelectuales específicas

- a) Posee capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura tanto en la lengua materna (maya o español) como en la segunda lengua (maya o español); en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, tanto en la lengua materna (maya o español) como en la segunda lengua (maya o español), tomando en cuenta y articulándolas a las características culturales y lingüísticas de los alumnos así como a los momentos de su desarrollo.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza

- a) Tiene dominio y conocimiento de la lengua maya y del español. Favorece su desarrollo y uso social en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3. Competencias didácticas

- a) Analiza las condiciones lingüísticas que presentan los niños para diseñar y aplicar estrategias que favorezcan el desarrollo, el uso y el aprendizaje de la lengua materna (maya o español) y de la segunda lengua (maya o español).



- b) Conoce los materiales y los recursos didácticos de enseñanza disponibles en lengua maya y en español y sabe utilizarlos con creatividad, flexibilidad y propósitos claros; aprovecha los recursos que le ofrecen el entorno de la escuela y la comunidad.
- c) Es capaz de producir textos y materiales de apoyo en lengua maya y en español, mismos que sabe utilizar en el proceso educativo.

4. Identidad profesional y ética

- a) Reflexiona sobre su propia condición sociocultural, lingüística y étnica, en la que desarrolló su escolaridad, con la finalidad de fortalecer su autoestima y la identidad individual y colectiva.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones socioculturales, lingüísticas y étnicas de sus alumnos y del entorno de la escuela

- a) Conoce, aprecia y respeta la diversidad sociocultural, lingüística, étnica y regional del país como una característica valiosa de la nación, y como recurso pedagógico para lograr los propósitos de la educación primaria y reconoce que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

En el plan 2004 en sus diferentes contenidos se contemplan una serie de actividades que exigen la construcción de textos de manera bilingüe (maya-español) por lo que da por hecho que los alumnos tienen ciertas habilidades lingüísticas en maya, situación que no es cierto ya que del total de los alumnos que ingresaron para el curso escolar 2005 – 2006 tres hablan el idioma pero no lo escriben y los restantes carecen de esta herramienta, de los que ingresaron al curso 2006 – 2007 cuatro de ellos cuentan con la herramienta oral pero igualmente no la escriben, del curso 2007- 2008 solamente cinco la hablan, del curso 2008-2009 únicamente dos la hablan, del curso 2009-2010 dos la hablan, del curso 2010-2011 dos la habla, del curso 2011-2012 dos la hablan. De 126 alumnos(as) que tiene la normal actualmente, el 6% hablan la lengua maya y 94% no; distribuidos en cuatro grados de los cuales 34 son hombres y 92 son mujeres.



La planta docente no corresponde a las nuevas necesidades, porque de un total de 20 maestros sólo uno que se encuentra comisionado tiene las habilidades lingüísticas de la maya, otro de base habla el 50% del idioma maya y uno más de base está en inicial mientras que el resto no tiene la habilidades, especial mención merece el taller de lengua maya básico trabajado con los maestros en enero del 2012.

CURSOS DISEÑADOS

			TE MAS				
INICIAL 1	INICIAL 2	INTERMEDIO 1	INTERMEDIO 2	AVANZADO 1	AVANZADO 2	REFORZAMIENTO 1	REFORZAMIENTO 2
La cultura maya y Lengua maya	Los jeroglíficos	los juegos tradicionales	La kimbomba	Las cartas	Las cartas	El alfabeto maya	LA CONJUNCION
El saludo y la despedida	La salud	las reuniones	Los gremios	Las noticias	Las noticias	Vocales básicas	EL GENERO
La presentación	El vestido	la entrevista	Los ancianos	Las adivinanzas	Las adivinanzas	Vocales Modificadas	LOS PRONOMBRES
La profesión	El trabajo	El cuerpo humano	Partes internas	Los trabalenguas	Los trabalenguas	consonantes modificadas	LOS ADJETIVOS
La orientación	Los astros	la tienda	Los anuncios	Las canciones	Las canciones	sustantivos	LOS VERBOS
Mi escuela	El croquis	EL TIEMPO	Unidades de medida	Los cuentos	Los cuentos	signos de puntuación	LOS ADVERBIOS



Mi libro	El índice	Las felicitaciones	mañanitas	Las leyendas	Las leyendas	reglas ortográficas	FORMAS INTERROGATIVAS
Mi cuerpo	Las partes de la cara	Las invitaciones	La fiesta	Los poemas	Los poemas	indicadores del plural	RESPUESTAS NEGATIVAS
Mi familia	El árbol genealógico	las instrucciones	papiroflexia	Los rompecabezas	Los rompecabezas	los afijos	LA PREPOSICION
Mi comida	La receta	Las descripciones	El venado	Los refranes	Los refranes	aumentativos y diminutivos	
La comunidad	La visita	el transporte	El sak beej	La matemática maya	La matemática maya	uso de la r	

Desde 2005 la escuela normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”, tiene bajo su responsabilidad impartir la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, debido a las características de los alumnos que ingresan se han diseñado desde entonces siete cursos de la lengua maya a lo largo de tres años y medio: maya inicial (nivel 1 y 2), maya intermedio (nivel 1 y 2), maya avanzado (nivel 1 y 2) y un curso de reforzamiento para el último grado que van apoyando las producciones de los cursos de las asignaturas de la formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica (lengua y cultura 1,2 y 3, procesos bilingües, taller de diseño de propuestas didácticas, etc.) y la elaboración del trabajo recepcional; cada taller se imparte 2 horas a la semana.



El propósito general de los talleres de lengua maya es:

Que el alumno desarrolle sus competencias comunicativas en la lengua maya, es decir que lea, escriba, hable y entienda la maya para que se pueda comunicar en diferentes contextos, a través del trabajo cooperativo, así como promover la reflexión en torno a la importancia de difundir el uso de la maya como medio de comunicación, medio de enseñanza y objeto de estudio e iniciarse en la gramática y la recreación literaria.

Los resultados obtenidos hasta la fecha se aprecian en el siguiente cuadro y no son favorables para el perfil de egreso de la LEPIB:

ALUMNOS		GENERA CIÓN			MAYA HABLANTES
	2005-2009	2006-2010	2007-2011	2008-2012	
HOMBRES	3	8	9	5	4
MUJERES	20	18	23	25	12
TOTAL	23	26	32	30	16

SUGERENCIAS

1. La lengua originaria sea considerada como asignatura, en el plan y programas de la LEPIB.
2. Las horas destinadas para las lengua originaria sea de 6 horas a la semana
3. Basificar y/o contratar los recursos humanos de tiempo completo que esté al frente de la tarea.
4. Crear espacios de trabajo nacionales para crear y revisar los programas para el tratamiento de las lenguas originarias.



-
5. Crear los materiales escritos acorde a las necesidades de los alumnos de la institución

BIBLIOGRAFIA

Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe. SEP

Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. 2007. INALI.



LA LENGUA ORIGINARIA ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

María Victoria Pérez García

Aída Luminosa Ronquillo Estillado

Rodrigo Medinilla Miguel

Juan Marcos German Agustín

Sergio Salinas Carmona

Blanca Armida Cristóbal Rodríguez

Oscar López García.

Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca

INTRODUCCIÓN

Según datos históricos afirman que antes de la llegada de los invasores españoles a México, se hablaban alrededor de 142 lenguas¹⁶, toda esta gran diversidad no solamente lingüística sino también cultural iniciaba su declive mediante los procesos de colonización y genocidio que los españoles emprendieron. En los últimos censos del INALI, muestra que en nuestro país solo prevalecen 64 lenguas. Cada vez el número de hablantes por lengua va disminuyendo por los procesos denigratorios que continúan reflejándose en los grandes objetivos de las políticas nacionales en materia de desarrollo educativo, que dejan al margen la realidad cultural y lingüística de los pueblos originarios.

Oaxaca, es el estado que cuenta con mayor número de grupos indígenas y por ende el número de lenguas nativas con sus múltiples variantes. En décadas pasadas, lejos de considerar la diversidad lingüística y cultural como riqueza eran consideradas como obstáculos. Con las políticas de lenguaje se buscaba atenderlas no para enriquecerlas sino subordinarlas y conseguir la dichosa idea de la “cultura nacional”.

¹⁶ IEEPO. Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. pág. 41.
2003



En la ejecución de los programas, se descubrió el carácter genocida de la castellanización y se buscaron fundamentos para iniciar con un proceso en defensa de la lengua y la cultura, logrando únicamente que estos se concretaran en el simple reconocimiento por el estado, quedando en la óptica de la multiculturalidad y no en la pluriculturalidad que es el principal objetivo de la lucha que aún continúa

Todos estos procesos históricos de denigración han influido demasiado en la mentalidad de las sociedades indígenas que repercuten hasta en la actualidad ya que es común encontrarse con personas que mantienen fija la idea de que aprender el español es salir de la ignorancia y de la pobreza.

La vida cultural de los pueblos originarios deben ser tomados en cuenta dentro de los programas de desarrollo social y como tal en la educación, sobre todo un currículum escolar organizado coherentemente y flexible para cada una de las circunstancias que presentan, que derivadas de una realidad deben ser atendidas.

Para llevar a cabo esto, es imprescindible orientar la formación de docentes hacia un espíritu de reconocimiento, respeto y trabajo de la lengua y cultura de los pueblos originarios. Bajo esta idea en al año 2000 se logra la creación de una escuela formadora de docentes con un enfoque distinto; La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, con el lema “Formar para educar en la diversidad cultural, fortaleciendo nuestra identidad”, en la cual se pone en marcha la formación de docentes hablantes de una lengua originaria del estado de Oaxaca para ofrecer los servicios educativos que merecen los pueblos originarios de la entidad.

DESARROLLO.

*Si quieres aprender bien la castilla,
tienes que dejar atrás tu dialecto.*

Es primordial que los actores que se desempeñan como docentes bilingües en el medio indígena tengan nociones amplias sobre las implicaciones de su quehacer,



para eso requiere se trata de una formación inicial profesional que propicie el reencuentro cultural y sobre todo el fortalecimiento de la identidad lingüística, en un primer momento en los futuros docentes. Debemos reconocer que antes de ingresar a la ENBIO, en nuestra trayectoria académica (desde preescolar hasta el bachillerato) no cursamos alguna asignatura curricular que retomara nuestra lengua y cultura sino todo lo contrario, nos hicieron creer que el conocimiento solo era de los occidentales y se encontraba en español, que como indígenas somos ignorantes y para ser cultos debíamos aprender el español, como consecuencia de esto fuimos perdiendo parte de nuestra identidad cultural. Ahora, el gran reto consiste en alejar esta ideología negativa que se fue construyendo en nuestro pensar.

Dentro de la asignatura central de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe revisamos y analizamos las ventajas de la consideración de la lengua del alumno en el currículum escolar, comprendiendo la compleja relación existente entre el lenguaje y el pensamiento¹⁷. Es hasta aquí donde nos damos cuenta de lo que nos ha hecho falta y nuestra perspectiva se abre hacia un nuevo horizonte, el papel que desempeñará el futuro docente bilingüe para el medio indígena.

No es que nos resistamos a aprender segundas lenguas puesto que de antemano sabemos que una persona que tiene dos códigos lingüísticos tiene dos estructuras de pensamiento, (para ampliar más sobre este aspecto habría que revisar más fuentes que tratan sobre las inteligencias múltiples y poner énfasis en las inteligencias lingüísticas)¹⁸. Lo que se busca finalmente es lograr una sociedad con un bilingüismo aditivo y equilibrado, pero no será posible si desde los docentes no está con vitalidad la identidad lingüística, una tarea que los formadores de docentes tendrán que cuidar y tratar exhaustivamente.

*La educación indígena,
¿Es educación bilingüe?*

¹⁷ Lev Seminovich Vygotsky. Pensamiento y lenguaje. 2008. Pág. 142

¹⁸ Howard Gardner. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. 1994 pág. 109-136.



En México la educación dirigida hacia la población indígena es conocida como educación bilingüe¹⁹, la especificidad a este sector se debe a que poseen características culturales diferentes al resto de la nación y por lo tanto el modelo de educación para ellos debe ser acorde a sus necesidades. Aunque muchas veces la terminología es renegada y mal conceptualizada.

Madeleine, expone que la educación bilingüe es *la planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que estos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantienen y desarrollan su lengua materna*. A pesar de que existen escuelas primarias bilingües que ofertan educación para el medio indígena, estas no se basan en un currículum escolar que responda y considere la situación real de la sociedad, es decir; ni se le da el espacio a la lengua originaria y ni se enseña metodológicamente el español.

Cabe mencionar que en la mentalidad de algunos padres de familia aún persiste la falsa idea que la educación bilingüe tiene como papel principal utilizar la lengua materna para encontrar formas prácticas que permita subordinarla obteniendo un bilingüismo sustractivo a favor del español como la lengua oficial y la práctica bilingüe fracasa en cuanto que utiliza la lengua originaria como puente para la enseñanza y únicamente hace una mera traducción de los contenidos. Lo recomendable es darle espacio a cada una de las lenguas de tal manera que ninguna subordine a la otra, aunque claro, va dependiendo de las situaciones en las que se encuentran cada una de las lenguas y de los modelos de educación que se ejecutan para apuntar hacia un bilingüismo aditivo y equilibrado, que es lo que todo buen maestro bilingüe añora.

Para llevar a cabo una práctica educativa bilingüe en las comunidades se pone en tela de juicio el cuestionamiento; ¿es necesario que el docente domine la lengua del alumno?, brevemente diríamos que esto sería lo ideal, sin embargo se discute y se concretiza desde distintos puntos de vista.

¹⁹ Loc. Cit pág. 36



Al compartir experiencias con algunos egresados de la ENBIO es lamentable saber que lo adquirido en el proceso de formación inicial respecto al tratamiento de la lengua les sea poco útil en su práctica docente, porque la mayoría no son ubicados dentro de sus áreas lingüísticas y ante esta circunstancia se remiten a enseñar en español dándole poco tratamiento a la lengua originaria de los alumnos, ya que no tienen metodologías eficientes para estas situaciones, puesto que en la normal la formación va enfocada más a trabajar desde la propia lengua del estudiante normalista. Por eso, vemos necesario atender este problema que puede ser resuelto con la elaboración de estrategias aplicables para estos casos, o bien, ubicar a cada uno en su área lingüística correspondiente aunque resulta complicado ya que se atraviesan las políticas de contratación y ubicación.

Como un elemento de reflexión permitiremos comentar, que en la toma de decisiones de las autoridades encargadas de la asignación y ubicación de los egresados se encuentra implícitamente la misma idea planteada en las políticas anteriores, de llevar educación bilingüe contribuyendo a la construcción de la cultura nacional, su único fundamento se basa en la interculturalidad como el otro concepto del enfoque de la carrera dándole un sentido diferente al que se le atribuye en la ENBIO, aunque revisando los derechos lingüísticos de Oaxaca, resulta contraproducente. Se supone que todos los niños hablantes de una lengua distinta al español tienen derecho a recibir educación en su lengua de comprensión.

Consideramos que, mientras las autoridades educativas de la Dirección de Educación Indígena continúan con la misma dinámica de asignación y ubicación de los egresados sin tener como base sólida un diagnóstico, se corre el riesgo de seguir violentando los derechos lingüísticos en la niñez oaxaqueña y al mismo tiempo reproduciendo el favoritismo al español.

*En el medio indígena,
no es lo mismo enseñar en español
que enseñar el español.*



Como alumnos de la ENBIO cursamos varias materias del plan de estudios 2004 que nos ayudan a valorar, conocer, promover y trabajar nuestras lenguas originarias en las prácticas pedagógicas; estas materias son; introducción a la educación intercultural bilingüe; que nos sensibiliza sobre los principios filosóficos de la educación que necesitan nuestros pueblos, Lengua y Cultura en los procesos de Enseñanza y Aprendizajes I y II: que nos proporciona técnicas, métodos y metodologías para llevar a cabo el tratamiento de las lenguas originarias en las aulas, que para el estudio más sistemático se divide en los niveles de análisis, particularmente en el componente de reflexión sobre la lengua; fonética, fonología, morfosintaxis, sintaxis, semántica; en las cuales la estudiamos de manera profunda y Procesos Bilingües; asignatura que nos da las pautas teóricas para el sustento pedagógico de la educación bilingüe, todas estas asignaturas guardan una estrecha relación entre sí y nos preparan para ofrecer educación bilingüe sustentada eficientemente a las comunidades que la necesitan y contribuyen además, en el indispensable fortalecimiento de la identidad lingüística.

En la práctica pedagógica y docente, el tratamiento de la lengua originaria dependerá del nivel escolar de los niños, en los primeros grados es la lengua de enseñanza ya que es la lengua de alfabetización, posteriormente se atiende como objeto de estudio, pues su tratamiento se encamina fuertemente en el componente de reflexión sobre la lengua centrándose en el desarrollo de la competencia pragmática para apuntar hacia una competencia comunicativa, que tanta falta ha hecho en los centros escolares del medio indígena.

La importancia de abordar y retomar la lengua originaria en el aula se fundamenta desde la psicolingüística en consideración a la lengua como comunicación y reconociendo que el proceso de enseñanza y aprendizajes se da en las interacciones comunicativas, así como la relación existente entre el lenguaje y el pensamiento²⁰, ya que a través del lenguaje se va construyendo el conocimiento y el pensamiento se externa a través del lenguaje, en torno a que la lengua debe

²⁰ Vygotsky Lev. Sieminovich. Pensamiento y lenguaje. 2008. pág. 191



ser funcional y comunicativa. Además, estadísticamente en un gran porcentaje de las escuelas bilingües, los niños son portadores de la lengua originaria como lengua materna y *para los niños hablantes de lenguas indígenas, tener una educación de calidad implica partir de una educación en su lengua materna, además la educación en lengua materna es fundamental para aprender segundas lenguas*²¹.

Escribir para qué. Desde una idea sociológica es para difundir la lengua y por consiguiente la cultura. Otra razón es para llevar a cabo en los alumnos la alfabetización en lengua materna como principio pedagógico es decir; las lenguas originarias como L1 se deben escribir porque es la lengua que los niños conocen y dominan, herramienta con la que desarrollan sus habilidades cognitivas²².

Se ha pensado que los alumnos deben producir de manera escrita en su lengua y antes de ponerlo en marcha se requiere conocer bien el nivel de dominio oral, pues nadie podrá producir en una lengua que no habla.

En las jornadas de práctica pedagógica lo que se observa en el trabajo de los docentes en servicio es una total contradicción a este principio lingüístico-pedagógico, se enseña a escribir partiendo de la alfabetización en Español como L2 y se obvia la alfabetización en la lengua de dominio. La concepción que se muestra sobre la escritura se restringe únicamente como una organización de símbolos gráficos y no precisamente como una manera de expresión en el marco de que la lengua debe ser funcional y comunicativa.

La alfabetización en lengua originaria: es un gran reto, ya que requiere de varios procesos metodológicos y conocimientos precisos en cuanto a la fonología de la lengua por nuestra parte; la cual nos permite conocer en un primer momento los sonidos importantes de una lengua y posteriormente la construcción de un alfabeto práctico que será fundamental para dar pie a la alfabetización. Solamente con este proceso de enseñanza de la escritura, adaptado al método global de análisis estructural que parte de lo general y significativo a lo particular, los

²¹ Galdames, Viviana et. al. La enseñanza de la lengua indígena como lengua materna 2011 pág. 15

²² Bodrova Elena y Devorah J. Leong. Herramientas de la mente. Pág. 19



alumnos podrán producir en su lengua eficientemente y posteriormente realizarán sin dificultades las transferencias de habilidades lingüísticas.

Para poder determinar cuál será el tratamiento didáctico que se le dará a la lengua originaria en el trabajo docente es fundamental iniciar con un periodo de diagnóstico lingüístico, (sociolingüístico y psicolingüístico) en todos los componentes de la lengua, mediante diversas técnicas de indagación e instrumentos de diagnóstico, actividades que permiten conocer la situación lingüística real en la que los niños están inmersos. Conocer si la lengua originaria se encuentra como L1 o L2, pues el tratamiento para cada uno de los casos es distinto.

Generalmente, en las aulas se priorizan actividades de dos asignaturas; Matemáticas y Español, en la segunda no se tiene claro si se debe trabajar como una asignatura o como lengua sea L1 o L2. Desde luego que el trabajo docente fortalece (o al menos eso intenta) únicamente dos inteligencias de las ocho existentes explicadas por Howard Gardner, aparte de que no se tienen objetivos específicos sobre el papel que desempeñará la lengua. Una de las ideologías que exponen los docentes al ser cuestionados es la preocupación por las evaluaciones generalizadas que se les hace a sus alumnos. Es ante este panorama que el uso de la lengua originaria en el aula se queda en el dominio oral y no se continúa con el desarrollo de la escritura, o bien por parte de los maestros no se construye un proyecto escolar que tome en cuenta un diagnóstico lingüístico apropiado que determine cuál será el espacio y atención a la lengua originaria, si es como lengua de instrucción, lengua de enseñanza o lengua como objeto de estudio.

Unos de los aspectos considerados como limitantes para el trabajo, tratamiento y atención a la lengua originaria es la ausencia de materiales didácticos y recursos auxiliares. En la Normal esta situación se procura superar ya que durante la estancia se nos proporcionan pautas lógicas que orientan el diseño de materiales para el trabajo pedagógico en las jornadas de prácticas en el marco de que un docente debe ser un intelectual, capaz de conocer una realidad y transformarla adecuadamente.



A MANERA DE CONCLUSIÓN

Después de haber analizado la cuestión lingüística en la educación bilingüe, como conclusión damos los siguientes planteamientos;

Los derechos lingüísticos legitimados seguirán siendo respetados mientras haya hablantes de lenguas originarias, por tanto en cualquier currículum escolar estará presente la lengua materna y cultura de los educandos. Esto fundamentado en los principios psicolingüísticos y pedagógicos.

Independientemente de que las otras escuelas normales no tengan un enfoque similar al de las escuelas normales bilingües e interculturales, deben llevar dentro de su plan de estudio una asignatura íntegramente curricular que contemple la lengua y cultura pensando en una posibilidad de encontrarse con sociedades y alumnos de habla nativa en el marco de la diversidad lingüística y cultural presente en el estado de Oaxaca.

Se vale reconocer que aún quedan desafíos que solo serán aterrizados una vez que exista una coherencia entre todos los factores y actores que intervienen en la educación indígena.

La propuesta de trabajo en función a la atención de la lengua originaria debe respetar un principio pedagógico fundamental, partir de lo general a lo particular, mediante el empleo del método global estructural para la enseñanza de la lectura y escritura en la L1, y posteriormente la producción de textos en la L2, teniendo en cuenta que en algunos contextos esta puede ser la lengua originaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BODROVA Elena y LEONG Deborah J. Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. 1ra edición. Editorial Pearson México 2004 pp. 180

GARDNER Howard. tr. Sergio Fernández Everest. Estructuras de la mente la teoría de las inteligencias múltiples. 2da edición FCE México 1994 pp. 448



IIEPO. Inclusión y diversidad discusiones recientes sobre la educación indígena en México. 2da edición editorial México 2003 pp. 420

VYGOTSKY. Pensamiento y lenguaje. 10^a reimpresión. Editorial quinto sol. México. 2008 pp. 191

(ZUÑIGA, 1988:12).



LENGUA Y CULTURA

Ana Lilia Félix Pichardo

ESCUELA NORMAL DE ZACATECAS
“Manuel Ávila Camacho”

El lenguaje es el camino que la humanidad ha transitado para seguir avanzando en la historia a través del tiempo, insertar a sus nuevos miembros a ese mágico mundo que cada pueblo reconstruye con la narración oral de sus historias; implica una práctica social capaz de resucitar día a día la palabra y echarla andar en cada uno de sus depositarios. En un mundo salvaje y peligroso para una especie tan débil; “la palabra” permitió la gestación de la urdimbre social, el apoyo recíproco permitió que los humanos sobrevivieran y se asentaran posteriormente las primeras civilizaciones. La distribución humana por todo el planeta se llevó a cabo, paralelamente a la evolución del lenguaje; cada pueblo concibió una manera distinta de comunicarse, lo cual representa uno de los primeros aspectos de identidad y diversidad en los antiguos grupos humanos.

La evolución del lenguaje derivó en el nacimiento de múltiples lenguas; en cada rincón del planeta la comunicación fue un elemento imprescindible para la organización política y sobre todo para la estructuración de los esquemas sociales que dan soporte a todo pueblo; Chomsky utiliza muy a menudo la frase: “Una lengua, es un ejército con una armada” (Max Weinrich; 1983), para ejemplificar la importancia del lenguaje para los pueblos como transmisor de los valores colectivos y sobre todo para mantener la cohesión social.

Hoy, consecuencia de la globalización a la que arribó nuestra época producto del nuevo orden mundial, no podemos negar que el sincretismo es un fenómeno social más presente que nunca, que ha podido gestarse sin la necesidad de intervenciones bélicas entre naciones, condición que lo precedía en



la antigüedad, por ejemplo para que el eclecticismo de las culturas Griega y Romana pudiera consolidarse, fueron fundamentales, los ambiciosos deseos de expansionismo de éste último.

Sin embargo, hoy los países deben llevar a cabo una profunda reflexión enfocada en que, no basta con abrir nuestra cultura ante el mundo, e incorporar simultáneamente elementos externos a nuestras costumbres y específicamente a nuestro lenguaje; el cual irá consecutivamente evolucionando mientras integra neologismos de origen extranjero. Sino que las raíces de una sociedad deben estar bien cimentadas para no perder su esencia entre el intercambio cultural que los países del mundo ofrezcan, “Un país que recibe cultura del exterior sin tener que ofrecer nada a cambio, o que pretende imponer su cultura a otro sin aceptar nada a cambio, se verá perjudicado por esa falta de reciprocidad” (T.S Eliot; 1996).

México, es un país que goza de una característica única y valiosa que le otorga identidad para sí y frente a los pueblos del mundo; la pluriculturalidad, elemento que es necesario focalizar desde diferentes ámbitos, sobre todo para reencontrarnos con nuestro pasado indígena no solamente de una forma meramente “romántica” como nos lo señalara Octavio Paz, sino para brindarles a nuestros pueblos el derecho a un espacio de existencia, que las políticas se orienten a ofrecerles salud, educación, seguridad, que las leyes realmente les den cobijo y permitan su pleno desarrollo; de la misma manera nosotros podemos enriquecernos de la cosmovisión prehispánica que hoy se asemeja bastante a la filosofía ecológica y que puede ser una alternativa para la sustentabilidad del país, ya que no podemos acceder del todo a la globalización económica sin generar el rescate de las etnias indígenas y la consolidación de la identidad criolla, sobre todo a partir de la recuperación del lenguaje. Pues de no ser así, correríamos el riesgo de padecer, no un sano intercambio cultural, sino de la absorción por una cultura más sólida.

Para poder ingresar al universo de una cultura, es necesario acceder a través de la puerta del lenguaje; los modos de pensar reflejadas en las formas de



vivir, no hacen otra cosa que transmutar su cosmovisión a la praxis; los cantos, cuentos, bailes, creencias, trabajo, relaciones interpersonales y el tipo de instituciones que rigen a una sociedad, son producto de la forma en que un pueblo se entiende a sí mismo y al mundo que lo rodea; creando de esta manera formas de interactuar con el mundo natural y cimentar sobre este las bases para su mundo social; las maneras tan variadas en que hoy día los hombres intervienen en la naturaleza, es muestra de su forma de ver, entender y vivir el mundo.

Las culturas prehispánicas nos han dado muestra de ello, en la resistencia por conservar el medio ambiente, al cual no conciben como un objeto de explotación, sino como parte de un universo en dónde ellos son solamente un eslabón más que permite cerrar la cadena y el tiempo siga girando indeterminadamente. Esta visión tiene paridad con la dialéctica hegeliana, pues ambas comparten la idea de la historia como un círculo que no empieza ni termina, difícil de comprender para aquellos que hemos recibido una educación con la visión occidental. Es necesario reorientar las prácticas educativas hacia la integración no solamente de nuestras culturas, sino de las ajenas a nuestra realidad; ampliar nuestra visión de manera global, pues solamente entendiendo que existen otras formas de vivir y de pensar, pudiéramos avanzar hacia la integración de sociedades cosmopolitas en donde converjan de manera armónica toda la multiplicidad de expresiones culturales posibles. El aislamiento es cosa del pasado, la tecnología ha roto las fronteras y cada vez más las personas comparten a través de las redes sus costumbres e ideas, los gobiernos debieran estar trabajando para que nuestro país no se quede atrás en este intercambio global, siempre y cuando recupere sus raíces y se identifique con su pasado para poder trazar un camino hacia el futuro.

Las políticas de Estado poco interesadas e ignorantes de la necesidad que impera hoy más que nunca por recuperar los dialectos indígenas, están orillando a la desaparición del cúmulo tan vasto y rico de las principales lenguas; Náhuatl, Otomí, Huasteca, Mixteca, Matlacinca, Tarasca, Opata, Yavipal, Seri, Guaicura,



Chochimi y la gran variedad de dialectos que de todas estas se desprenden a lo largo y ancho del territorio nacional.

La responsabilidad de implementar acciones que permitan la recuperación y extensión de las ramificaciones de la lengua indígena, recae en la labor docente; pues la historia es testigo que las más grandes transformaciones se han gestado desde las aulas, no nos cerramos ante el mundo, pero tampoco queremos darle la espalda a nuestra cultura indígena,

En Zacatecas, hasta hace poco ni autoridades educativas ni profesores sentían la necesidad de implementar en las normales un programa bilingüe para atender a la población indígena en el Estado, ya que se consideraba inexistente o que había solamente un porcentaje demasiado bajo. Quizá desde la visión oficial, es más conveniente no invertir en una empresa tan poco redituable. Sin embargo conforme las condiciones migratorias del estado fueron agudizándose, en los municipios con mayor producción agrícola la mano de obra fue insuficiente, de tal manera que los asentamientos de grupos Wixáricas o huicholes fueron cada vez más frecuentes y mientras que al principio éstos mismos regresaban a sus lugares de origen al terminar los periodos de trabajo, paulatinamente familias enteras se asentaron permanentemente en municipios como Fresnillo, Calera, Enrique Estrada, Zacatecas, Sombrerete, entre otros, mismos que no le han dado cabida a la gran cantidad de niños en edad escolar; en los mínimos casos en que sucede, es por la capacidad que los infantes han desarrollado para hablar, leer y escribir el español frente a la incapacidad de los maestros por aprender su dialecto y tradiciones.

Existen actualmente una serie de camiones rodantes que hacen la función de escuelas para niños indígenas, los cuales viajan semanalmente a las comunidades con mayor de número de asentamientos, sin embargo dudamos mucho de la calidad de este servicio y sobre todo que los profesores carecen de una preparación bilingüe que se oriente a rescatar las costumbres de estos pueblos en un medio que los absorbe y condena a la extinción.



En el 2009, gobierno del estado firmó el convenio para decretar Área Natural Protegida Ruta Huichol, con el propósito de evitar el deterioro natural de la principal ruta de peregrinación de los Wixáricas; amplia extensión de territorio que abarca desde los estados de Nayarit, Jalisco, Zacatecas hasta San Luis. Empero empresas mineras planean iniciar la explotación de nuevas vetas en el pueblo Real de Catorce, lo cual representa una grave amenaza para el pueblo huichol y la preservación de sus costumbres.

Esta situación, aunada a la crisis alimentaria que sufren las comunidades indígenas en los estados de Jalisco y Nayarit, provocará a corto plazo una ola de migración hacia nuestro estado, de manera tal que se debiera estar previendo este escenario.

En las normales del estado, pudiera estarse trabajando a través “Asignatura regional”, pudieran hacerse adecuaciones para trabajar contenidos referentes a la atención e integración educativa para grupos indígenas, el estudio de la lengua por parte de normalistas y profesores en activo para lograr que los niños no pierdan la práctica de su dialecto al vivir en un medio mayormente mestizo, que los eventos culturales realizados en los centros educativos recojan la tradición indígena; dándoles espacio a los padres de familia Wixárica para mostrar sus bailes, juegos, cantos y gastronomía, ya que de esta manera se pueden establecer vínculos interculturales entre los alumnos y padres de familia, pues lo interesante sería lograr que desde las escuelas, se establecieran lazos de cooperación e integración, con el propósito de rescatar y aprender de las costumbres Wixáricas, ellos aprendan de nosotros y los valores de convivencia de practiquen diariamente.

Para llevar a cabo acciones eficaces con la intención de logra cobertura a toda la población indígena del estado, rescatar y preservar su lengua y tradiciones, pudiera también llevarse a cabo un foro en dónde actores educativos de los distintos niveles y espacios, aporten ideas, propuestas específicas para consolidar la creación de un curso de actualización para los profesores acerca de las necesidades educativas dentro de las ciudades y comunidades en todo el territorio



zacatecano; pues los profesores más que ningún otro actor de la sociedad, se da cuenta que los niños y por tanto sus necesidades cambian.

Bibliografía

CHOMSKY, Noam. *"El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso"*, Ed. Alianza, Madrid 1989.

ELIOT, Thomas. *"Ensayos escogidos"*, Ed. UNAM, México 1996.

OROZCO Y Berra, Manuel, *"Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México"*, 1867.



MESA 2: LAS LENGUAS ORIGINARIAS, SU ESTUDIO Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO. CONCLUSIONES GENERALES

Moderadores:

Mtro. Juventino Toledo Damián

Mtro. Rolando Moreno Gerónimo

Relator:

Mtro. Abelardo Canche Xool

En esencia los planteamientos **en esta mesa** giraron en torno a: oralidad numérica; experiencias vividas como **estudiante** en la enseñanza de la lengua **originaria** durante las jornadas de prácticas **pedagógicas**; la importancia **del uso de las lenguas originarias** durante el desarrollo de la práctica docente con los niños de los pueblos originarios; la experiencia **de los estudiantes** en el aprendizaje de una lengua originaria pero también en la enseñanza de la misma como docente en el nivel de formadores; planteamientos metodológicos para el desarrollo de competencias lingüísticas; reflexión a nivel de diseño curricular donde se pone en el centro la atención a la diversidad lingüística y cultural y, finalmente, análisis teórico de los fundamentos de la LEPIB.

De manera general y en torno a dos ejes de análisis planteados para la discusión: **a)** el impacto del campo de formación específica en el futuro docente; y **b)** la diversidad lingüística y cultural: una riqueza o problema; **en la mesa se** llegaron a las siguientes conclusiones y propuestas. En este primer ámbito se tiene:

- Que el trabajo **pedagógico y didáctico** con los niños de los pueblos originarios tiene que basarse en la lengua y la cultura como ejes **sustanciales** sobre el que se construye el conocimiento.
- Que es necesario considerar en el marco de la reestructuración curricular, el desarrollo de competencias lingüísticas en la formación inicial del



docente, a fin de que éste tenga los elementos necesarios para utilizar la lengua originaria del niño como lengua de comunicación pero también como lengua de enseñanza.

- Que para el aprendizaje de una lengua originaria es necesario que el sujeto esté inmerso en situaciones comunicativas reales, además de que debe mostrar una actitud positiva.
- Que es necesario pensar en el desarrollo de metodologías para el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños de los pueblos originarios en los diferentes componentes de la lengua, ya sea como L1 o L2; hecho que no se debe obviar en el marco de la reestructuración curricular.
- Que es necesario que la parte normativa vea en su justa dimensión la importancia que tiene la lengua y la cultura como ejes centrales para la atención de la diversidad lingüística y cultural que caracteriza al país.
- Que la escuela es el espacio ideal para hacer valer los derechos lingüísticos de los niños, sin dejar de priorizar principios psicolingüísticos que sustentan el hecho de desarrollar en éste competencias lingüísticas en el uso de las lenguas originarias, ya sea como L1 o L2.
- Que como escuelas normales debemos apostarle a un trabajo cooperativo hacia la consecución de los propósitos que le dan sentido a la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

En el ámbito de las propuestas se tiene:

- Que la reestructuración curricular se sustente en una lógica de apertura, en un diálogo entre la parte normativa y los actores que conocen la realidad en las escuelas y comunidades originarias.
- Que se institucionalice los Talleres de Desarrollo Lingüístico y asignaturas o **cursos** afines al estudio de la lengua en sus diferentes niveles de análisis, a fin de que el docente tenga las competencias lingüísticas para abordar la



lengua del niño de los pueblos originarios como lengua de comunicación y de enseñanza.

- Que en el marco de la reestructuración curricular se establezca para el tratamiento de las lenguas de los pueblos originarios, la misma carga horaria que el español, en función del respeto que se debe tener la diversidad lingüística y cultural que caracteriza al país.
- Que en el marco de la reestructuración curricular se aborde la lengua y la cultura en un nivel de transversalidad más holística **y no sólo en un campo formación específica o trayecto formativo como se encuentra propuesto en la malla curricular 2011.**
- Que la parte institucional abra espacios o plazas docentes para la atención de las asignaturas afines al tratamiento de la lengua y la cultura.
- Que es necesario institucionalizar un área de lingüística como una cuarta área sustantiva en el nivel de formadores, a fin de que exista la estructura que permita darle un tratamiento específico a la lengua y la cultura en estas instituciones.
- Que los trabajos iniciados en este primer congreso tengan continuidad.
- Que el comité organizador del primer congreso establezca los mecanismos necesarios para fortalecer las relaciones interinstitucionales entre las escuelas normales que imparten la LEPIB y aquellas que tienen el propósito de atender la diversidad cultural y lingüística desde los planes y programas que desarrolla



MESA 3

**LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL
DOCENTE INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LAS ESCUELAS
NORMALES.**



LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS NORMALES

Ruth Valdivia Pacheco.

ruth.val@hotmail.com

Desde que se fueron sentando las bases de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe se ha unido al trabajo e interés por lograr su implementación y desarrollo, propiciando así una participación entre ésta y las escuelas normales.

Y a partir de este trabajo en conjunto es como se ha logrado compilar una serie de datos, con los cuales podemos dar cuenta de manera general, sobre el proceso de la implementación de la LEPIB, ya que se ha vivido conjuntamente este proceso entre las diferentes escuelas normales y la CGEIB, específicamente con la Dirección de Formación y Capacitación de Agentes Educativos (DFCAE), en ese sentido a continuación presentamos los avances que se han tenido tanto en la formación de alumnos y de docentes, así como las diferentes estrategias que se han llevado a cabo en cuanto al desarrollo del plan de estudios y los diferentes procesos en los que se ha participado.

Esperando que la información que compartimos sea de utilidad para todos los involucrados en la implementación de esta licenciatura, al mismo tiempo que hacer un llamado para todos aquellos que toman decisiones importantes sobre ésta y a las diferentes instancias e instituciones que pueden apoyar y favorecer la formación inicial de docentes que atiendan con calidad y pertinencia cultural y lingüística a las y los niños de las escuelas de educación básica.



En este sentido resulta de suma importancia informar sobre las problemáticas y fortalezas de las diferentes escuelas normales, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes acciones que se realizan para lograr el desarrollo y la implementación de la LEPIB.

Cabe señalar que la información que se contempla dentro de este documento, se apoya en la proporcionada por cada una de las normales, a través de la DFCAE agentes educativos.

Es así que podemos contemplar el desarrollo de los diferentes actores educativos como parte de la LEPIB; como son: los alumnos, docentes y autoridades.

En primera instancia las escuelas normales se han dado a la tarea de que dentro de las reuniones de academia, se analicen los propósitos, enfoques y contenidos de las asignaturas, permitiéndoles desarrollar el dominio en la selección, diseño y aplicación de estrategias y recursos del plan de estudios, derivando así en una apropiación adecuada de dicho plan.

Tomando en cuenta lo anterior los formadores de docentes han fortalecido sus competencias para orientar la acción educativa de sus alumnos, con el fin de que atiendan con pertinencia y calidad las necesidades educativas de los alumnos de educación básica.

Por su parte los alumnos que se están formando se han sensibilizado en el reconocimiento de la propia cultura, fortaleciendo su identidad de manera permanente durante el proceso de formación como profesionales de la educación.

Así mismo los alumnos que se están formando bajo el plan de estudios de la LEPIB, tienen la característica de brindar una atención educativa pertinente, ya que en su quehacer docente parten del reconocimiento de los estilos de aprendizaje y de comunicación de los niños y niñas indígenas, que en la realidad se puede apreciar una mejora en la calidad de la educación que se imparte en el nivel de primaria, sobre todo en los contextos rurales e indígenas. Así mismo podemos mencionar como acciones significativas:



- El conocimiento, comprensión y aplicación de estrategias didácticas para la enseñanza de las lenguas indígenas.
- Las experiencias pedagógicas de la realidad presente en los contextos donde ejercerán como profesionales de la educación.
- La realización de intercambios académicos entre estudiantes y maestros de instituciones que trabajan con el mismo plan de estudio
- La incorporación de los egresados al sistema educativo estatal, obteniendo una plaza, con buena posición en la modalidad indígena y no indígena.
- En este mismo sentido la capacitación sobre la implementación de la LEPIB ha abierto espacios en las reuniones académicas y colegiadas de cada institución con el propósito de dar fortalecimiento al perfil profesional.

En contraste señalamos las siguientes necesidades e inquietudes:

- Contar con un programa de capacitación y actualización permanente, para los docentes, autoridades y alumnos de la LEPIB
- Formar academias estatales.
- No se cuenta con los recursos humanos que cuenten con un perfil específico que le permita atender adecuadamente a los alumnos de la LEPIB.
- Se carece de la bibliografía básica que se maneja en cada asignatura y de materiales actualizados
- No se cuenta con especialistas en la enseñanza de lenguas indígenas.
- Así mismo la elaboración del documento recepcional sigue siendo un tema en constante desarrollo y preocupación.
- Se necesita implementar talleres de lengua, danza, lectura y redacción, entre otros, por considerarlos formativos y necesarios.
- Se tiene además la carencia infraestructura y de los medios audiovisuales
- Falta regularizar la situación laboral de los docentes que atienden el campo de formación específica o alguna otra asignatura y que tienen plazas de educación básica.



A pesar de las situaciones anteriores podemos resaltar los siguientes aspectos cualitativos de la LEPIB, que han impactado de manera significativa.

- Al concluir con su formación profesional los alumnos de la LEPIB cuentan con conocimientos, habilidades y actitudes para el dominio en diferentes niveles de una segunda lengua, además de poder establecer una relación con pueblos y comunidades y las estrategias de enseñanza de acuerdo a las condiciones socioculturales y lingüísticas; que en sí es un enriquecimiento integral.
- Consideramos que la LEPIB es un programa de estudios que ha permitido, a través de su implementación atender educativamente con mayor pertinencia las características y diversidad social lingüística y étnica.
- Los principios de la interculturalidad, visto como reconocer a la diversidad, respetar las diferencias, aprecio a otras identidades socioculturales y lingüísticas con las que conviven dentro y fuera de la comunidad normalista.
- La comunidad normalista se ha transformado porque las relaciones son más humanas y ha invitado a una mayor preparación tal es el caso de contar con talleres de lengua, con las competencias docentes para trabajar en contextos indígenas, multigrado, escuelas bilingües y generales que han logrado caminar hacia el logro del perfil de egreso.

CONCLUSIONES

El reto de este tiempo es construir una transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza, hacia un modelo centrado en el aprendizaje del alumno, lo cual deberá conducirnos a reflexionar sobre los siguientes aspectos clave



- a) ¿Qué pretendemos que aprendan los alumnos? (competencias establecidas)
- b) ¿Cuáles son las modalidades y metodología más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes?
- c) ¿Con qué criterios y procedimientos vamos a comprobar, si el alumno los ha adquirido finalmente?
- d) Se tienen avances en el tratamiento de las lenguas indígenas en la LEPIB pero es necesario profundizar en las estrategias para la enseñanza tanto del español y la lengua indígena
- e) Alinearse con las políticas nacionales sobre la atención a la diversidad o que las políticas públicas y educativas se desarrolle a partir de los reclamos que la diversidad cultural y lingüística exige.



UN MODELO EN CONSTRUCCION SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES INDÍGENAS EN LA ENBIO.

Bulmaro Vásquez Romero

Adán Jiménez Aquino

Mireya Hernández Montellano

1. Antecedentes en la formación de profesores indígenas.

La educación a través de las escuelas en comunidades indígenas de México representa en gran medida una acción colonizadora (Quijano, 2000) de parte del Estado y, por ende, ha estado lejos de responder a sus derechos culturales y lingüísticos. Aunque la legislación federal y particularmente la estatal de los últimos quince años en materia educativa reconoce el derecho de la población indígena a una educación en sus propias lenguas y basada en sus elementos culturales propios,²³ los hechos revelan que prevalecen prácticas educativas tendientes a la asimilación de estos pueblos y culturas; es decir, se trata de que por medio de la escuela la población indígena sea socializada para integrarse a la identidad nacional, olvidándose de sus orígenes, su historia, su lengua materna, en suma su identidad como indígenas.

En el período histórico que emanó de la Revolución Mexicana de 1910, las políticas educativas pusieron énfasis en la castellanización y la alfabetización en español a nivel nacional y con ello las lenguas indígenas fueron menospreciadas, sobre todo en las escuelas públicas, en las que se llegó a prohibir que los niños hablaran en su lengua materna. Socialmente se impuso la idea de la inferioridad

²³ A nivel federal la Ley General de Educación establece el derecho de los pueblos indígenas a una educación basada en sus lenguas y culturas propias y esto se precisa más en la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2002 ; a nivel estatal se cuenta con la Ley Estatal de Educación (1995), la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (1998), que en su conjunto contienen un marco jurídico a favor de la educación indígena tal y como sus pueblos y comunidades lo determinen.



de todo lo asociado a ser indígena (hablar lengua originaria, pensar el mundo desde su cosmovisión propia y practicar sus formas comunitarias de vida, sobre todo), frente a la supuesta superioridad del proyecto civilizatorio o modelo nacional de vida.

Tan fuerte fue esa imposición en la que la escuela de educación básica hizo su papel homogeneizador y enajenante de la cultura de los pueblos y comunidades indígenas, que llegó a desaparecer muchas de las lenguas originarias de México y en buena medida llegó hasta nuestros días haciendo que muchos indígenas renieguen de su lengua y cultura propias. Se entiende por eso que: “Todo ese accidentado proceso implicó a largo plazo una colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario, del universo de relaciones intersubjetivas del mundo, de la cultura en suma”. (Quijano, 2000:10)

Sin embargo entre los propios indígenas hubo quienes se resistieron a esas prácticas de enajenación cultural y defendieron lo propio de manera férrea a través de prácticas comunitarias de vida; gracias a ello en pleno siglo XXI muchos pueblos y comunidades originarios de México se mantienen con vida y vienen haciendo planteamientos trascendentales no sólo para sí mismos en cuanto pueblos, sino incluso de mucho valor para la vida del país.

Para entender este proceso vivido por nuestras comunidades originarias es necesario recordar cuál ha sido el camino transitado a través de las políticas gubernamentales implementadas para atender la educación destinada a los pueblos originarios, bajo principios supuestamente ‘progresistas’ que exigía de una nación ansiosa por transitar en el mundo moderno, con una sola cultura y una sola lengua.

La historia comienza con la creación del Instituto Nacional Indigenista hoy Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en marzo de 1951, al fundarse el primer Centro Coordinador Indigenista en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, donde se reclutaron a jóvenes nativos de las comunidades



indígenas, que fuesen bilingües alfabetizados y/o semialfabetizados, el objetivo fue que el promotor bilingüe hiciera uso de la lengua materna en la acción educativa: castellanizar y alfabetizar, esta acción jugó un papel fundamental en la pretensión de romper las barreras lingüísticas entre la sociedad mestiza e india, que se tradujo de facto en el desprecio hacia todo lo que representara la vida comunal de los pueblos, marcar con signo de retraso aquello que no se dijera en castellano, “se debatió acerca de los méritos de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso preliminar a la castellanización” (SEP, 1998-2000).

Siguiendo con esta tendencia durante los años treintas, se puso en marcha el proyecto Tarasco y se encargó al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) estudiar las lenguas indígenas de México y elaborar materiales educativos bilingües (SEP, 1998-2000) sin considerar la formación específica de recursos humanos para dicha tarea.

De cualquier manera, las dos propuestas apuntaban como fin último la homogeneización de la lengua, en este sentido se debía capacitar personal bilingüe proveniente de las propias comunidades para el desarrollo de los programas castellanizadores. Esta orientación nos indica que los primeros promotores y profesores fueron capacitados e instruidos únicamente para tal propósito, bajo las mismas políticas de integración del indígena mediado por el propio indígena, por considerar que las lenguas y las culturas de estos eran un obstáculo para el desarrollo de la sociedad.

Durante los años setenta, la alfabetización como política oficializa la lengua indígena y la enseñanza de esta lengua durante los primeros años de la educación primaria; para ello, el INI estableció un cuerpo de promotores bilingües y “las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización”. (SEP, 1998-2000)



Con la creación en 1978 de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se institucionaliza la educación enfocada para atender a esta población, a través de métodos y contenidos educativos adecuados para este sector, con el fin último de castellanizar; se considera entonces formar académica y pedagógicamente a los nuevos docentes para el campo, que fortalecería el enfoque bilingüe bicultural.

La experiencia de la DGEI con instituciones de formación como el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) actualmente Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el Instituto de Investigación e Integración Social del estado de Oaxaca (IIISEO) que no dieron los frutos esperados, obligó a la DGEI a replantear sus necesidades de profesionalización y como una política más, estableció acuerdos con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creándose en 1982, la licenciatura en educación indígena (LEI) bajo el modelo curricular general con una adaptación parcial para esta carrera. La idea fue convocar a maestros indígenas en servicio con la finalidad de formar cuadros que pudieran intervenir en el diseño de proyectos y programas educativos de acuerdo a las necesidades de sus respectivas regiones y de apoyo técnico en las entidades; formación que en el fondo seguía en la lógica de incorporación, integración y aculturación (Herrera,2002).

Ante la demanda del servicio y las necesidades de profesionalización, la UPN captó recursos para integrarlos a las otras licenciaturas no afines a la resolución de problemáticas en el contexto indígena; sin embargo, en 1990 la institución abre un programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI), bajo un sistema semi-escolarizado debido a que la mayoría del personal en servicio docente contaba sólo con el perfil de bachillerato.

Por más de ochenta años se exigió una atención educativa diferenciada –que no especial- para los pueblos y comunidades indígenas que siempre han estado ahí, en el abandono y la indiferencia de los gobiernos y que, aún así, no lograron desaparecernos; como respuesta a esta ansiada demanda de los pueblos originarios planteadas por el magisterio Oaxaqueño de la Sección 22 del SNTE, en



1998 se concreta el proyecto para la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), mismo que fue autorizado bajo el decreto del 24 de noviembre de 1999 (Periódico oficial, 2000) e inicia sus actividades el 14 de febrero del 2000.

A doce años de su funcionamiento, con nueve generaciones de docentes indígenas interculturales bilingües egresados, la comunidad normalista de la ENBIO está integrada por estudiantes provenientes de las 16 pueblos originarios que conviven en nuestra entidad: Amuzgo, Cuicateco, Chatino, Chinanteco, Chocholteco, Chontal, Ikoots, Ixcateco, Ayuuk, Mazateco, Zapoteco, Mixteco, Nahuatl, Tacuate, Triki y Zoque; estudiantes cuya característica general es el estado de precariedad económica en que viven, la mayoría son hijos de campesinos, artesanos y algunos hijos de maestros de educación indígena.

Con respecto a los 32 docentes y 30 trabajadores no docentes, mayoritariamente son hablantes de una lengua indígena, sin dejar de señalar que existen docentes y trabajadores no docentes que sólo son hablantes del español. Todos comprometidos con el proyecto de formación bilingüe e intercultural de esta casa.

2. Un modelo en construcción sobre formación de profesores indígenas que promueve la ENBIO.

La formación de profesores que realizamos en la ENBIO desde sus inicios es un esfuerzo por construir una nueva concepción de interculturalidad que atienda la diversidad indígena en el caso específico del estado de Oaxaca, donde las experiencias en educación básica e intercultural han rebasado el marco de los discursos nacionales y se encuentran en proceso de atender las necesidades educativas más apremiantes de las comunidades indígenas del estado.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca es una institución cuyo propósito central es la formación de docentes indígenas interculturales que atenderán a la población infantil de las comunidades de nuestro estado. Las características del modelo de formación del estudiante que transita por la ENBIO son, básicamente, atender la cultura de los niños, la lengua y el fortalecimiento de la identidad a través de su trabajo educativo. Nosotros deseamos que la Normal



bilingüe tome en cuenta las características culturales y lingüísticas de los pueblos originarios y esto la diferencia de otras instituciones formadoras de docentes, porque la principal misión y visión de la Normal se sintetiza en un solo principio: servir a la comunidad.

Por consiguiente, la educación que se propone la ENBIO incluye, entre otras cosas, el fortalecimiento de las lenguas originarias, la cosmovisión de las comunidades, las identidades y, al mismo tiempo, generar un proceso de construcción de conocimientos en el aula bilingüe que tome en cuenta los modos y las formas en que se construyen los saberes en los pueblos originarios, que nosotros llamamos *saberes comunitarios*.

Bases conceptuales y prácticas para la formación en la ENBIO.

Desde sus inicios, la ENBIO tuvo como propósito vincularse a la vida actual de los pueblos y comunidades indígenas del estado de Oaxaca, con la expectativa de formar maestros que promuevan una educación en la que se reivindiquen los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas. De acuerdo con la educación que nosotros suponemos que se quiere en los pueblos originarios y de acuerdo con las necesidades de formación de docentes en el estado de Oaxaca, la *Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca* entiende la educación intercultural como aquella que atiende las necesidades educativas de los pueblos indígenas desde la communalidad, esto es, desde una concepción de la educación que pone en el centro de la formación la forma de vida de las comunidades indígenas desde diferentes ámbitos, tales como su cosmovisión, la organización social, las prácticas comunitarias y las diferentes actividades vinculadas con la vida y organización social de la Comunidad.

Interculturalidad en la Comunalidad

En la Normal Bilingüe hemos ido construyendo una concepción distinta de interculturalidad si la comparamos a las visiones del diálogo cultural y educación para todos que vienen desde discursos educativos muy ajenos a los usuarios del sistema educativo. Para nosotros los indígenas, la interculturalidad es una acción



educativa muy distinta a como se entiende en los discursos que vienen de los libros o de las visiones que vienen del centro del país.

Para nosotros la interculturalidad no sirve de mucho en tanto no se convierta en una forma de concretar, potenciar y proyectar la organización social y vida al interior de nuestra escuela que refleje ese esfuerzo de que el trabajo colectivo sea el centro de la formación de la vida comunal al interior de la Normal. La interculturalidad la entendemos como formación docente en la comunalidad, donde la forma de construir el conocimiento, los aprendizajes, la toma de decisiones y la forma de pensar de nosotros y nuestros estudiantes se constituya en un sujeto colectivo que toma decisiones y actúe en grupo, más que actuar solitariamente al capricho del trabajo individual. Esto sin negar, las capacidades propias de todo sujeto que tiene una singularidad y una personalidad individual plenamente reconocible.

El saber comunitario

Un eje esencial en la formación del estudiante que transita por la *Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca* lo constituye para nosotros lo que llamamos el “saber comunitario”, que lo diferenciamos del saber impuesto y el saber inculcado que incubó en las comunidades originarias durante el proceso de sincretización que tuvieron con la cultura dominante.

Partimos del supuesto de que antes que sincretismo, los pueblos originarios tienen un cúmulo de saberes y una forma de vida claramente diferenciados sobre los cuales se superpuso la cultura de la colonización y la conquista (ejemplo de ello son el catolicismo y diferentes prácticas culturales de la colonia). Este cúmulo de saberes es anterior al montaje de la cultura de la colonización y por tanto, es la base del trabajo para fomentar -en la formación inicial de los estudiantes- los conocimientos que tienen las comunidades indígenas.

Nosotros como Normal Bilingüe partimos de los saberes de las comunidades indígenas como centro de la construcción de una docencia bilingüe. De ahí partimos hacia otros mundos de conocimiento como los son los saberes nacionales y universales, expresados con claridad en los programas de educación



primaria. El partir de lo propio refuerza la identidad del niño, potencia los aprendizajes a partir del ejercicio de la lengua materna y posibilita el fortalecimiento de la identidad del niño y del docente, tal y como se estipula en la visión que como ENBIO tenemos.

El saber comunitario como recurso pedagógico nos ayuda a construir procesos de enseñanza bilingüe que propician una recuperación de la cosmovisión de la cultura indígena en el aula. Asumimos que el conocimiento de lo propio puede potenciarse con lo ajeno. Expresión de ello son los contenidos de etnomatemáticas que se establece en la asignatura de Matemáticas y su Enseñanza I en la cual hemos incorporado contenidos étnicos en el programa nacional de las escuelas normales. La asignatura la Educación en el Desarrollo Histórico de México I es otro ejemplo de cómo existen elementos de la cosmovisión indígena que pueden ser parte de un currículum nacional que atienda la diversidad sin perder de vista la formación de una educación nacional.

El saber comunitario también es centro de investigación en la actividad docente de los profesores de la escuela y su enseñanza.

La Normal: nuestra casa de formación

La Normal es nuestra *Casa de formación*, el hogar para el futuro docente de grupo, donde el estudiante reconoce lo que ya sabe de su cultura: la recrea, sistematiza y la potencia hacia otros mundos de conocimiento, como pueden serlo los saberes nacionales o los conocimientos universales. Casa de formación significa que el estudiante no viene a la Normal sólo a adquirir saberes y competencias, habilidades o destrezas. No queremos hacer de él un profesor técnico que reproduzca el enfoque técnico de la modernidad basado en la eficiencia y el control técnico.

Nos interesa formar a un estudiante con rostro y corazón, a la usanza de la antigua enseñanza mesoamericana que daba importancia a la formación de la



personalidad en el educando, papel que correspondía al sabio, el anciano que tiene la palabra, el que “da rostro y corazón” a los educandos.²⁴

Durante su tránsito por la ENBIO, el estudiante adquiere y recrea conocimientos y habilidades que le ayuden a desarrollar su trabajo docente en el que, al mismo tiempo, se recrean los valores culturales de las comunidades indígenas, tales como el respeto a las tradiciones y costumbres de la comunidad, la reproducción de sus prácticas culturales y comunitarias de las diferentes poblaciones originarias, por ejemplo, en la realización de las fiestas, el rescate de las normas de la comunidad, entre otras.

Integralidad

Nosotros sostenemos que el estudiante que entra a la escuela tiene que adquirir una formación integral. Esto significa que debe tener una formación que integre las diferentes visiones de lo real que considera el mundo indígena: lo cerca y lo lejos, lo concreto y lo abstracto, lo real y lo sobrenatural, la costumbre y los principios del conocer y la convivencia que son propios del mundo indígena. En tal sentido, una formación integral no sólo considera técnicas y procedimientos didácticos, sino que incluye también tener en la base de la formación los principios filosóficos y la base epistemológica donde se sustentan los modos de conocer y de construir conocimientos propios del utilaje mental del mundo indígena.

A propósito de esto, la Normal bilingüe trabaja con la asignatura Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, donde el estudiante normalista estudia los elementos centrales del sistema educativo mexicano y también analiza los elementos organizativos conceptuales de otra forma de entender el mundo y la concepción filosófica que subyace en las prácticas educativas de los pueblos originarios.

²⁴ Para nosotros no sirve de mucho un futuro docente repleto de habilidades técnicas que realmente no esté interesado en la formación de la personalidad de los niños. Por eso, como ENBIO, siempre hemos estado interesados en formar un estudiante que tenga amor, cariño y respeto al trabajo que realizan con niños indígenas. Así es de hecho, como entendemos la interculturalidad y la formación de docentes bilingües interculturales.



La *Integralidad* la asumimos con el enfoque holístico, comprensivo, analítico y complejo del modo de sustentación vertical y horizontal de las diferentes asignaturas de la licenciatura, donde se analizan todo el tiempo la forma de conocer de nuestros pueblos originarios, que por su propia naturaleza no separan las cosas al modo de la metodología occidental.

La multidimensionalidad

La perspectiva epistemológica de la multidimensionalidad²⁵ que es propio de la mentalidad de las comunidades indígenas de nuestro estado, nos permite entender que la práctica y el perfil de egreso del estudiante del estudiante es algo mucho más amplio que el simple currículum por asignaturas. Un ejemplo de ello es el conocimiento de lo sobrenatural que apenas representa una línea de conocimiento en las ciencias occidentales y sobre la que los pueblos originarios conservan una infinidad de conocimientos útiles en la vida diaria.

En el mundo indígena, lo sobrenatural viene siendo una expresión y una dimensión de lo real, como si la expresión “sobre” delatara algo que no es parte de esa realidad natural. Esta separación, de hecho, no existe en el mundo indígena, donde podemos conocer el mundo simbólico, mágico, religioso y sagrado con los sentidos del orden natural y con herramientas propias de la cotidianeidad (como los pedimentos, los rogatorios o los agradecimientos a los guardianes de los lugares sagrados). Así, se *conoce*, en el orden lo natural, lo que sucede en los sitios sagrados vinculados con la tierras: los ríos, los manantiales, los cerros, las cuevas, o el lugar donde se trabaja la tierra, como las parcelas.

Es por ello, que en la licenciatura, trabajamos con el rescate de estos elementos culturales sin descuidar las bondades y las ventajas epistemológicas del método científico que nos ha heredado la cultura occidental. Pero siempre subrayando que nuestro pueblos conocen la complejidad, la multidimensionalidad y con ello aportan formas alternativas de conocer el mundo con procedimientos y lógicas propias de acceso y construcción de conocimientos con validez universal.

²⁵ CSEIIO. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca



Complementariedad

La complementariedad es parte de nuestra concepción de la formación de docentes indígenas bilingües que concreta formas de colaboración que están en la base de la forma de vida de las comunidades indígenas. En la complementariedad lo que uno carece el otro lo tiene: lo que yo no sé, tú lo conoces. Lo que yo no puedo hacer, tú puedes hacerlo. Del mismo modo, en la complementariedad se conjuga el principio de que todas las cosas del mundo operan con la conjunción de elementos diferenciales que en todo momento pueden ser complementarios, aún cuando puedan ser opuestos. Ejemplo de ello, es la predilección de los pueblos originarios por el conocimiento y la aceptación de elementos culturales de otras civilizaciones, siempre y cuando esto no afecte el modo de vida comunal.

La noción de Complementariedad en el mundo indígena es un precepto pedagógico y una norma de vida que se explaya en relación con la Naturaleza. Todos tenemos un lugar y ocupamos una función específica: lo que tú no puedes hacer, yo puedo hacerlo. El mundo es complementario en si mismo. Lo son las cosas vivientes de la naturaleza.²⁶

En la complementariedad se conjuga el principio de la diversidad puesto en operación, al modo de una forma de entender que las cosas existen porque ocupan un lugar y una función y que este lugar y este papel en el mundo tiene un por qué y una razón de ser. De modo que el mundo es un conjunto de partes interactuantes en equilibrio y orden, donde todos tenemos un papel que desempeñar y que explica nuestra existencia.

Reciprocidad

La Guelaguetza es una palabra zapoteca que significa reciprocidad, ayuda mutua, ya sea en trabajo o en especie cuando los familiares y paisanos lo requieren, de ahí que un elemento fundamental para entender nuestro modelo de formación de docentes indígenas, es la reciprocidad, como la base social en la que se organiza

²⁶ Para Lapierre: “La cultura india es inclusiva: nos hace “(...) hace entrar en una relación de sujeto a sujeto con las plantas y los animales, lo que significa que reconocen la calidad de sujeto a lo que no es ellos, a quien es totalmente diferente de ellos, pero con el que entran en relación. Por nuestra parte, tenemos una actitud exclusiva que niega la calidad de sujeto a todo lo que es otro” (Lapierre, 2003: 85 y 86).



el mundo indígena y sobre la cual nosotros centramos el trabajo cooperativo dentro de las labores escolares y formativas del estudiante.²⁷

Para nosotros el trabajo cooperativo está en la cima del trabajo comunitario y escolar, tal como en la elaboración de documentos y actividades en equipo en las tareas escolares. La reciprocidad implica que debe haber un equilibrio entre lo que doy y lo que recibo, decir, entre lo que me corresponde ofrecer y lo que el trabajo de los demás me proporciona. En el sistema de mano vuelta escolar o gozona escolar, nosotros asumimos que siempre hay una obligación colectiva en cada una de nuestras tareas en la institución, sea como docentes o sea como estudiantes normalistas. Debemos corresponder, dar, recibir, compartir, generar siempre un conocimiento y actividad docente que permita entender que, siempre que se recibe, la siguiente obligación es dar. Y un ejemplo de ello, son las actividades relacionadas con las prácticas pedagógicas donde los docentes que realizan su servicio en comunidades indígenas, tienen que corresponder y agradecer a la institución que les abrió las puertas con un programa sociocultural que cierra sus actividades de práctica pedagógicas.

Diversidad

Nosotros como docentes indígenas y como estudiantes indígenas sabemos que la diversidad es inherente a la vida misma y a la composición del cosmos. Nuestra cosmovisión nos prepara para entender esto en el sentido en que el orden cósmico y el orden de los hombres tiene integridad, armonía y están vinculados con un conjunto de partes que interactúan entre sí, que se complementan entre ellos aún siendo diferentes. Este es el principio de la diversidad que está en las bases conceptuales y pedagógicas del mundo indígena. Esto quiere decir que la conjunción entre estas partes diferentes puede generar conflictos y contradicciones, antagonismos y problemas, pero en donde el principio de

²⁷ Dice Lapierre, “En la relación de reciprocidad, cada una de las partes opuestas, carece de algo que la otra puede ofrecerle; a la vez que posee lo que la otra necesita. Este es un caso particular de oposición dual complementaria (...) Se podría decir que la reciprocidad es la base de la organización social y de las relaciones de producción andinas. De hecho, el sistema productivo descansa sobre una trama de relaciones de cooperación reciproca que se establece entre distintas unidades familiares, vinculadas por parentesco consanguíneo o ritual.”



equilibrio del mundo indígena restablece la armonía entre las partes interactuantes.

Es por eso que el principio de diversidad, en el sentido del modo de vida indígena es algo plenamente conocido por cada uno de nosotros y no representa un reto aplicarlo como principio y recurso pedagógico en la formación de docentes indígenas bilingües e interculturales. La tolerancia, como resultado del principio de diversidad, es resultado lógico de la interacción entre partes diferentes y en extremo distintas. En el mundo indígena sabemos que no podemos tensar mucho las relaciones entre nosotros, porque eso implica que podemos llegar a disarmonía y la desintegración, lo cual no sólo acaba con nosotros sino con el orden y armonía que subyace al orden cósmico, donde una pequeña irrupción del orden puede generar una especie de *efecto mariposa* de efectos imprevisibles.

Por eso en la normal bilingüe pensamos que el mundo tiene por sí mismo una constitución que integra lo diferente. Pero el otro no significa antagonismo, sino que más bien explica que eso es una gran riqueza. El principio pedagógico de la complementariedad significa que el conocimiento tiene mayor valor agregado cuando el esfuerzo individual se constituye en una sola voz.

Práctica bilingüe e intercultural

Necesariamente tenemos que hablar en este escrito sobre cómo entendemos la práctica bilingüe e intercultural. Primeramente, la entendemos como una práctica docente diferencial, en cuyo seno tiene un valor agregado que es el componente étnico como la base de la enseñanza y los aprendizajes en el aula bilingüe. En segundo lugar, la práctica docente la entendemos como un trabajo docente donde se conjugan las bases conceptuales del modelo ENBIO: integralidad, complementariedad, reciprocidad, multidimensionalidad, armonía y equilibrio.

Queremos, con la actividad docente, dar esa posibilidad a los pueblos de Oaxaca de reproducirse como sociedad en los términos elegidos por ellos mismos. Que la educación que impartimos sea la base para una docencia del diálogo cultural y la praxis comunitaria que permita la liberación cultural de nuestros pueblos de la enajenación, la subordinación y la sensación de inferioridad que ha sido



transmitida por la cultura dominante con siglos de sometimiento cultural a través de la escuela. La práctica docente bilingüe e intercultural es una práctica docente de liberación, de transmisión cultural de los valores y modos de vida de nuestros pueblos. Para nosotros, una práctica bilingüe e intercultural es una práctica que libera la mente de todos los fantasmas de la dominación cultural que nos ha legado el proceso de subordinación con relación a la cultura dominante.

Por ello, el servicio docente es algo mucho más complejo que realizar la actividad educativa en el aula. Más bien, la actividad docente integra los rubros escuela-comunidad-aula- familia y niño, en el cual la actividad del docente consiste en emancipar la mente de los niños y potenciarla hacia mundos de conocimientos anclados en su forma de vida. Al modo de la epistemología indígena, nosotros pensamos que la formación y la práctica docente es un aspecto de la realidad total que no se separa de la cultura, el aprendizaje y la educación que se tiene en los pueblos originarios.

Para nosotros como ENBIO no es lo mismo escolarización que formación docente, debido a que la base del servicio educativo del futuro docente es servir a la Comunidad. No sólo en la atención que brinda a los educandos, sino en la atención que pretende responder a las diversas necesidades y actividades de la comunidad.²⁸

Hemos subrayado a lo largo de estas páginas que en la Normal Bilingüe la cultura es un elemento central del trabajo de formación: se forma al estudiante con los insumos que tiene de su propia cultura y de ahí se llegan a otros mundos de conocimiento, como son los conocimientos nacionales y los universales de otras culturas. En el proceso y modelo formativo de la Normal Bilingüe, creemos que la cultura se encuentra en todas las actividades que como normal realizamos: en la realización de tequios, asambleas de comunidad escolar, reuniones plenarias. De modo que nosotros como ENBIO entendemos la práctica docente más en el

²⁸ Nosotros entendemos los contenidos nacionales como contenidos de complementariedad. De hecho, para la epistemología indígena existen otros mundos de conocimiento y cultura a los que es posible acceder después de conocer lo propio. En lo propio, lo principal es la cultura, la lengua y la identidad cultural, como hemos insistido en este documento.



sentido en como lo conciben las comunidades originarias del estado: servir a la Comunidad. En esta lógica, para nosotros como Normal bilingüe, la práctica trasciende el aula para convertirse en un servicio integral y emancipador. Es por eso que para nosotros formación docente y cultura, así como práctica docente bilingüe e intercultural son cosas que caminan juntas en nuestro proceso educativo que como institución concebimos.

La misión y visión que nos planteamos en la formación de profesores indígenas contemporáneos.

Partimos, como Escuela Normal bilingüe e Intercultural de Oaxaca de la necesidad de crear un modelo de formación docente propio que no se quede sólo en la cuestión de la formación de docentes bilingües e interculturales con visión instrumental.²⁹ Para nosotros, la concepción del docente intercultural es aquel que no sólo sea eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido técnico de la escuela moderna, sino que la formación que reciba en la Normal lo integre al servicio educativo de manera que contribuya al rescate, valoración, potenciación y el fortalecimiento del mundo de vida, de los saberes comunitarios, las costumbres, tradiciones, fiestas y lógicas culturales de las comunidades indígenas.

La ENBIO tiene como misión formar docentes indígenas desde la perspectiva de una educación bilingüe e intercultural, para generar un docente bilingüe con habilidades y competencias para reconocer y valorar la cultura originaria. Como institución formadora de docentes, nosotros consideramos que es primordial formar al docente bilingüe con un fuerte sentido de pertenencia e identidad en la communalidad y la integralidad. Como ENBIO, asumimos un alto compromiso con la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios y la cultura propia, por ello concebimos nuestra misión como el ejercicio de una docencia desde la cultura que nos han heredado nuestros ancestros.

En cuanto a la visión, podemos decir que en este rubro, la Normal bilingüe se propone ser una institución académica que se interesa por su calidad en la formación integral de profesionales de la educación básica en el contexto de la

²⁹ Gimeno Sacristán, *La pedagogía por objetivos*.



diversidad cultural y el mosaico de culturas indígenas que encontramos en el estado de Oaxaca. Por ello, es que consideramos que solamente teniendo una educación que recupere la forma de entender el mundo de las comunidades (tal es el caso de la integralidad de su modo de vida comunal) es que es posible crear una institución que verdaderamente atienda la diversidad indígena.

3. PROPUESTAS GENERALES.

a. Todo modelo curricular debe poner atención central a las culturas y lenguas originarias.

La comunidad normalista de la ENBIO tiene claro que cualquier modelo curricular que se adopte para la formación de docentes indígenas para atender las distintas modalidades educativas, debe considerar los intereses y necesidades de una formación orientada por los marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe, tales como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en artículo segundo; el artículo tercero constitucional, la ley general de educación, Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural; Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos; Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales; la Declaración de Cochabamba, entre otros, y orientarse hacia la satisfacción de los intereses y necesidades que reclaman nuestras comunidades indígenas, de una educación que ponga en el centro el rescate, fortalecimiento y desarrollo de la cultura, la lengua y la identidad de nuestros pueblos originarios.

b. Revisión y replanteamiento del plan 2004.

A partir de las experiencias que hemos vivido en la ENBIO y de los problemas y necesidades que hemos enfrentado, pensamos que la formación de un docente que responda a las características y contextos indígenas, requiere de un currículum con una visión distinta, en donde la puesta en práctica de los elementos de la cultura, la lengua originaria, la interculturalidad y la comunalidad resultan fundamentales para la conformación de los contenidos curriculares. Por lo



que pensamos que, más que una reforma curricular, lo que debemos realizar es una revisión profunda del Plan y Programas de estudios 2004 que nos permita reorientar el contenido curricular del modelo para la formación inicial de docentes indígenas.

c. Construcción de propuestas didácticas y pedagógicas.

Para que el modelo educativo en la formación de docentes indígenas responda a los intereses, las necesidades, situaciones sociales, culturales y lingüísticas de los pueblos y comunidades indígenas, es importante propiciar la construcción de propuestas didácticas y pedagógicas que incluya la producción de materiales educativos para la educación indígena en cada estado.

d. Necesidad de construir la RED DE NORMALES INDÍGENAS.

Para dar seguimiento y evaluación a la discusión académica sobre la formación de docentes indígenas a partir de las distintas experiencias que vivimos al interior de nuestras escuelas normales, es necesario construir la Red de Normales indígenas que permita realizar distintos intercambios académicos, incluyendo el uso de la tecnología informática a través de una página web.

BIBLIOGRAFIA

ACEVEDO, Simón y otros. "Tequio Pedagógico: colaboración pedagógica en comunidad", en *Entre la normatividad y la communalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Compilación de Lois Meyer y Benjamín Maldonado. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. 2004, páginas 528 a 568.

BONFIL, Guillermo, "Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas", *Indigenismo y Lingüística* (Documentos del foro *La Política del Lenguaje en México*), México. 1980

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, "Ciencias sociales, violencia epistémica y el Problema de la 'invención del otro'", en Lander, Edgardo (comp.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, Argentina, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, pp. 145-161. Versión digital.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. México, 1997.



GABRIEL, Franco. "La educación alternativa y el movimiento pedagógico en el discurso de los maestros democráticos de Oaxaca, como contexto de la educación bilingüe e intercultural (1989-2003)", en *Ensayos sobre historia, política, educación y literatura de Oaxaca*. IIHUABJO, Oaxaca. 2009. Págs. 289 a 340

GARCÍA, Eleazar y otros. "La escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca", en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Compilación de Lois Meyer y Benjamín Maldonado. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. 2004, páginas 476 a 510.

HERRERA, Graciela Labra. *Los docentes indígenas. Breve historia*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

IPIÑA, Enrique. "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe" en *Revista Iberoamericana de Educación*. Versión digital.

MALDONADO, Benjamín. "Comunalidad y educación en Oaxaca", en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Compilación de Lois Meyer y Benjamín Maldonado. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. 2004, páginas 24 a 42.

_____. "Resistencia y esperanza: el futuro de la comunalidad en un mundo globalizado. Entrevista a Noam Chomsky por Lois Meyer", en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Compilación de Lois Meyer y Benjamín Maldonado. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. 2004, páginas 613 a 636.

REBOLLEDO, Recéndiz Nicanor. La formación de profesores indígenas bilingües en México. Ponencia dictada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans, abril de 1994.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Centro de Investigaciones Sociales (CIES), Lima. 2000.

RENDÓN, Juan José. *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios*. Tomo I, México. Dirección General de Culturas Populares e Indígenas. 2003.

REYES, Saúl. "Modelo ENBIO de formación de docentes indígenas bilingües e interculturales" Documento de trabajo presentado en julio de 2007.

REYES, Saúl y Bulmaro Vásquez. "La interculturalidad y sus fundamentos: por una nueva concepción de la interculturalidad que atienda la diversidad indígena", ponencia presentada en el II Congreso étnico estatal: marcha de las identidades étnicas para la educación bilingüe e intercultural. Construcción curricular de la



educación inicial y básica bilingüe e intercultural del estado de Oaxaca. Mayo del 2007.

REYES, Saúl y Bulmaro Vásquez. "Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)", en *TRACE*, revista del Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Número 053. México. 2008. Pp. 83-99.

ROCKWELL, Elsie. "Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas", en *Entre la normatividad y la communalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Compilación de Lois Meyer y Benjamín Maldonado. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. 2004, páginas 3 a 23.

STRÖBELE-GREGOR, Juliana y otros. *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Compiladores: Dra. Juliana Ströbele-Gregor, Dr. Olaf Kaltmeier, Dra. Cornelia Giebelner. Departamento Países Andinos y Paraguay Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. 2010.

UNDA, María del Pilar. "Los maestros, las innovaciones y las redes en el espacio de lo no domesticado". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Estatal de Experiencias Educativas Innovadoras en Educación Básica y Formación de Docentes, organizado por el CEDES-22. Oaxaca, México. Febrero de 1998.

_____. "Procesos de subjetivación y construcción de lo colectivo, otros modos de formación". Escrito presentado en el *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, Buenos Aires, Argentina, 24 a 26 abril de 2010.

VÁSQUEZ, Bulmaro. "Hacia una propuesta de prácticas institucionales basadas en el espíritu de la communalidad". Documento de trabajo, 2006.



LA FORMACIÓN DE FORMADORES BAJO EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA NORMAL DEL VALLE DEL MEZQUITAL³⁰

Xochiquetzal Martínez Lozano

Estudiante de la maestría en Desarrollo Educativo, de la UPN Ajusco

En México las normales ubicadas en las zonas indígenas, en su mayoría, se han centrado en la formación de formadores para la educación indígena y han transitado por diversos proyectos político-educativos con el fin de reducir la desigualdad educativa y social de los grupos indígenas del país, sin embargo, en el camino han surgido serias dificultades en el terreno práctico. Las políticas educativas de integración e incorporación impuestas a los pueblos indígenas no han respondido a las necesidades educativas del mismo sector.

Para hablar del proceso de formación de docentes para el medio indígena me situaré bajo el enfoque intercultural Bilingüe, por ser el actual modelo de formación de la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe en la Normal del Valle del Mezquital.

La diversidad cultural en la actualidad exige al gobierno y a la sociedad acercar las políticas educativas a las necesidades específicas de las comunidades indígenas del país, y por consiguiente preparar a los docentes para actuar adecuadamente a los distintos contextos. Con motivo de la suscripción del modelo de educación intercultural se han registrado cambios en el sistema educativo para adaptarlos a las necesidades que plantea la diversidad cultural de nuestro país.

³⁰ El presente trabajo se propone para la mesa 3. *la experiencia formativa del docente intercultural bilingüe en las escuelas normales*.



En este proceso de adaptaciones el docente ha sido adoptado como el principal encargado de ejecutar dichos cambios o, mejor dicho, es el protagonista en los distintos procesos de cambio dentro de la escuela.

Aunque en constantes ocasiones se cae en la implementación de ideologías instrumentales tanto para los docentes como los métodos que se emplean dentro del aula, esto los reduce a simples aplicadores, en donde se estandariza el conocimiento y se les instruye para enseñar un solo método pedagógico, cayendo en el error de que todos los estudiantes pueden aprender lo mismo utilizando los mismos materiales, se les olvida las particularidades lingüísticas y culturales de cada estudiante.

Ya que hasta ahora la función del docente se ha reducido a lado de un simple ejecutor, como lo plantea Giroux; “la proletarización del trabajo del profesor”, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y complementar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas^{31”}

Por tanto se hace necesario “defender las escuelas como instituciones esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos^{32”}. Porque significa que el profesor como intelectual tendría la capacidad de elegir los contenidos que quiera enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar y por qué enseñar ciertos aspectos dentro del salón de clases.

³¹ Henry A. Giroux. *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía critica del aprendizaje*,

España, Paidos, 1997, P.172.

³² Idem. P. 172



Es por esto que el docente debe contar con una formación teórica y práctica sólida para convertirse en un sujeto que pueda atender las necesidades educativas de distintos contextos, áreas de conocimiento, intercambiar experiencias y poder tomar conciencia de su propia perspectiva educativa.

Haciendo énfasis en que el docente; a) "... requiere una formación profesional que lo prepare para afrontar las realidades básicas de su tarea y que sirva de motivación para un progresivo desarrollo de calidad y eficacia en cualquiera de los aspectos de desempeño de su función,

b) La formación docente le ofrecerá la oportunidad de asumir gradual y continuamente su responsabilidad y pondrá a su disposición los medios necesarios para su desarrollo como persona y como profesional³³".

De tal modo que los profesores que requiere la educación intercultural bilingüe pueden desarrollar una práctica docente que los lleve a construirse y consolidarse como individuos bilingües y a partir de esto hacer más visible el aspecto lingüístico, cultural, considerando la diversidad cultural existente. Tanto en el proceso educativo de los niños y de igual manera en la formación de los docentes, lo cual significa que ahora la propuesta de formación no vendrá desde el gobierno únicamente, sino que para poder tomar en cuenta las necesidades específicas de los niños, debe considerar tanto lo que plantea el propio enfoque intercultural como las ideas que surjan al respecto de los docentes encargados de aplicarlo

Tomando como principal necesidad del docente en la actualidad, la de tener una formación inicial y una formación permanente, estos dos momentos son indispensables debido a las reformas educativas que se han venido planteando. Las reformas hechas necesitan de la habilidad de los docentes dentro de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral a favor de los niños indígenas del país.

³³ Huberman Susana. Cómo aprenden los que enseñan, la formación de los formadores. Buenos Aires, Aique, 1996. P. 34.



Por tal razón, se propone considerar la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, así como la participación activa de los profesores encargados de aplicar el enfoque intercultural. Dicho planteamiento se sostiene a partir de mi experiencia como estudiante, como profesora que se ha enfrentado al campo de la educación en la práctica y como estudiosa del tema. Bajo este marco propongo un análisis que nos permita re-pensar el proceso de formación con el fin de lograr una articulación con la diversidad lingüística y cultural, que es la esencia de las comunidades indígenas del país.

Bibliografía

- Giroux A. Henry. *Los profesores como intelectuales*, paidos, México, 1997.
- Huberman Susana. *Cómo aprenden los que enseñan, la formación de los formadores*. Buenos Aires, Aique, 1996.



LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CON UN ENFOQUE INTERCULTURAL EN 7° Y 8° SEMESTRES.

MTRO. GERARDO ISLAS GARRIDO

ESCUELA NORMAL OFICIAL “LIC. BENITO JUÁREZ”. ZACATLÁN PUEBLA

PRESENTACIÓN

El presente trabajo tiene el propósito sistematizar y documentar el proceso educativo con enfoque intercultural bilingüe mediante la autoevaluación y el seguimiento en y desde la escuela de práctica de los alumnos de 7° y 8° semestre de la LEPIB que realizan trabajo docente en condiciones reales en diversas escuelas de la educación primaria en la región de Zacatlán, Puebla. Esta propuesta se enfatiza en la autoevaluación como una manera de valorar de manera específica la atención a la diversidad dentro de la escuela considerando que el enfoque intercultural pone en juego valores humanos desde una mirada intercultural.

Esta autoevaluación además de construirse con algunos indicadores propuestos en el libro de la Coordinación General Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública. “Autoevaluación y Seguimiento en y desde la escuela”: Orientaciones para sistematizar y documentar la práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe. México, publicado en el 2006, también se toma del usuario la postura y su socialización con compañeros.



Se rige por sistematizar los resultados en una plataforma diseñada en una hoja de cálculo que permite dar seguimiento de esta parte de su formación docente que nos brinde la oportunidad de reflexionar sobre el desempeño docente y a construir estrategias que permitan una regulación enfocada a la mejora continua con la postura de siempre teniendo documentada dicha información.

JUSTIFICACIÓN

Durante la carrera los alumnos se formaron con asignaturas que fueron interculturalizadas, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 en las asignaturas se les agregan contenidos que tienen relación con la interculturalidad, además de contar con el campo de formación específica que orienta hacia el fortalecimiento y el desarrollo de las identidades culturales y lingüísticas de los futuros docentes, para que estén en mejores condiciones de propiciar ambientes educativos favorables.

Se propone como meta alcanzar los rasgos deseables del nuevo maestro que se desprenden de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB): perfil de egreso: 1. Habilidades intelectuales específicas, 2. Dominio de los contenidos de enseñanza, 3. Competencias didácticas, 4. Identidad profesional y ética y 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones socioculturales, lingüísticas y étnicas de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Exige de los alumnos un dominio del bilingüismo y de atención a la diversidad en los alumnos que egresen de la licenciatura, competencias que se tienen que ir desarrollando a lo largo de 6 cursos referidos a la Línea de Formación Específica enmarcada en el mapa curricular que se reflejan en sus prácticas educativas en la Escuelas Primarias; en el caso de 7° y 8° semestres donde realizan un trabajo docente en condiciones reales de trabajo, es la oportunidad de reflejar ese dominio por la interculturalidad y el bilingüismo, en este sentido, el tratamiento pedagógico implica una permanente reflexión y estudio de la relación que existe entre cultura, lengua y educación.



METODOLOGÍA

Antes de definir las razones de seleccionar los indicadores que se proponen en el instrumento de autoevaluación se toma en cuenta algunos autores que definen el concepto de evaluación desde posturas diferentes que referencian los momentos históricos y sociales que definen desde sus propias necesidades.

Aunque no hay una sola definición de evaluación alternativa lo que se pretende con dicha evaluación, principalmente, es recopilar evidencia acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular (Huerta.Macías, 1995, p. 9). La evaluación del desempeño es un método que requiere que el estudiante elabore una respuesta o un producto que demuestre su conocimiento y habilidades (Congreso de E.U., Oficina de Tecnología de la Evaluación, 1992).

Para Stephen N. Elliot (1995), es más fácil evaluar habilidades del alumno midiendo el desempeño que aplicando un examen escrito, si se le pide que ejecute tareas que requieren ciertas habilidades específicas, que son justamente las que se necesitan evaluar.

La evaluación del desempeño está íntimamente relacionada con la educación basada en competencias, como estas no pueden ser observadas de manera directa, entonces se tiene información de ellas utilizando técnicas de evaluación y observación de desempeños. Según Goncziy Athanasou en Argüelles (1996).

“Desde el enfoque intercultural la evaluación se entiende como un componente fundamental del proceso educativo en general cuya función es facilitar la sistematización y, sobre todo, la incorporación de dicho enfoque, al permitir generar juicios sobre el funcionamiento de las experiencias educativas con el propósito de retroalimentarlas en función de la búsqueda de resultados acordes con los criterios de una educación de



calidad así como con los referidos para los propósitos del enfoque intercultural".³⁴

Desde este punto de vista, la autoevaluación debe permitir la reflexión sobre la práctica desde un enfoque intercultural que permita reconocer en el alumno normalista la competencia de atender a la diversidad dentro del aula. Que le permita tomar decisiones con el fin de mejorar de manera autónoma su responsabilidad profesional.

La autoevaluación nos permite conocer de los estudiantes normalistas el nivel que se tiene del dominio del bilingüismo y la atención a la diversidad en la práctica educativa en condiciones reales de trabajo, en este caso se pretende una valoración sistemática que nos permita tomar decisiones para la mejora continua.

Este proceso ofrece, además, la posibilidad de intercambiar información con otros compañeros y maestros tutores, a fin de que los estudiantes tomen las decisiones necesarias para revisar su práctica profesional y, en su caso, mejorar su práctica educativa.

Los instrumentos que se van a trabajar para dar seguimiento son los que usualmente se utilizan en las prácticas docentes, además de agregar una gama específica de instrumentos que se proponen aplicar y sistematizar. Están propuestos como una manera de conocer el proceso de autoevaluación y seguimiento supone la aplicación, por parte de los alumnos normalistas, de algunos instrumentos diseñados para recabar y sistematizar información que permita conocer los avances, dificultades, retos y alternativas de solución que han tenido en sus escuelas. Esta información puede ser presentada en un primer informe que integre estas experiencias y otras que los docentes deseen compartir en relación con la implantación del enfoque intercultural bilingüe. Dichos instrumentos son los siguientes

GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN PARA DOCENTES

³⁴CGEIB- SEP. El enfoque intercultural en educación orientaciones para maestros de primaria. Pág. 58



El siguiente instrumento permite realizar un trabajo de reflexión personal sobre el origen y desarrollo de su práctica docente, que, al igual que los otros instrumentos, pretende ser de utilidad para que cuente con los elementos que le permitan reflexionar sobre su desempeño profesional y actuar en consecuencia.

INFORME DE AUTOEVALUACIÓN

El siguiente formato es útil para sintetizar la información del proceso de autoevaluación realizado por los docentes, de ahí que sea importante que el propio profesor analice la información obtenida con los otros instrumentos y pueda presentarla en este formato para obtener una visión de la situación actual. Estos últimos deberán corresponder tanto al fortalecimiento de los avances alcanzados en la puesta en marcha del enfoque intercultural en educación como a la solución de problemas encontrados.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La definición de los elementos que permitirán analizar la información recabada es una tarea que requiere considerar como punto de partida ejes de análisis; éstos pueden ser establecidos en cada ciclo escolar, con el fin de que los profesores ubiquen desde el inicio de la sistematización de su práctica a qué eje o ejes corresponde la información que vayan recuperando y organizando; no obstante, en los espacios para la reflexión y el análisis de las experiencias se pueden incluir otros, si se considera necesario.³⁵

PROPÓSITO: Evaluar la atención a la diversidad en la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo en el 7° y 8° semestres a través de la autoevaluación con instrumentos que enfaticen el enfoque intercultural.

ALCANCE: Todos los alumnos de 7° y 8° semestres.

³⁵ CGEIB-SEP. Autoevaluación y Seguimiento en y desde la escuela. Orientaciones para sistematizar y documentar la práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe. pág. 42



RECURSOS HUMANOS: Asesores de 7° y 8° semestres.

RECURSOS MATERIALES: Cubículos de 7° y 8° semestres, Lap-top, EduClick

ACCIONES	MESES										
	08	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06
1. Revisar los instrumentos que se tienen para la revisión y supervisión de la práctica docente.											
2. Diseñar en una hoja de cálculo el instrumento autoevaluación que valore el enfoque intercultural en la práctica docente de los alumnos de 7° y 8° semestres.											
3. Diseñar una plataforma en una hoja de cálculo que permita sistematizar la información.											
4. Sistematizar en momentos del ciclo escolar 2011-2012 de acuerdo con el calendario de actividades para 7° y 8° semestres.											
5. Hacer informes para toma de decisiones al finalizar los semestres.											

BIBLIOGRAFÍA

ANA Laura Gallardo, Gutierrez." La Intervención Curricular como proceso de contacto cultural, en Antología. En antología lengua y cultura en los procesos de Enseñanza y aprendizaje II, pág.83.Mexico. CGEIB

CECILIA Fierro. Dimensiones de la práctica Docente. Antilogía: Análisis de la práctica Docente. UPN. México.

CGEIB-SEP. "Autoevaluación y Seguimiento en y desde la escuela": Orientaciones para sistematizar y documentar la práctica educativa con enfoque intercultural bilingüe. México, CGEIB/ SEP, 2006.

CGEIB-SEP. "El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria". México, CGEIB/ SEP, 2006.

ERNESTO Días Couder. Diversidad Cultural y Educación en Iberoamericana: En antología lengua y cultura en los procesos de Enseñanza y aprendizaje II Pág.72,Mexico".CGEIB.ANA Laura Gallardo, Gutierrez." La Intervención Curricular como proceso de contacto cultural, en Antología. En antología lengua y cultura en los procesos de Enseñanza y aprendizaje II, pág.83.Mexico. CGEIB



JAVIER López Sánchez, "La cultura y la lengua indígena en la educación. Antología. lengua y cultura en los procesos de Enseñanza y aprendizaje II, pág. 99. Mexico". CGEIB.

BLANCA Silvia López Frías y Elsa María Hinojosa Kleen "Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos". México: Editorial Trillas 2000.

EXPERIENCIA FORMATIVA DEL DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS NORMALES

Antonio Erwin Ayala Villegas
Escuela Normal Regional de la Montaña- Tlapa, Gro.

La formación de docentes es una de las bases fundamentales en la educación de la niñez en México, por tanto se deben adquirir una serie de conocimientos y experiencias que nos preparen para desenvolvernos y atender a un grupo escolar determinado con características múltiples, en eso consiste nuestra tarea en ser capaces de resolver las necesidades de nuestro grupo escolar. Como sabemos todos los grupos son distintos unos de otros, por tanto representan buscar soluciones diversas que beneficien a los niños y al profesor, es por eso que la formación de docentes es una actividad indispensable en los días presentes, así atender a nuestras comunidades que requieren una mayor atención.

En las escuelas normales se prepara a los alumnos para enfrentarse a las realidades de las diferentes escuelas que existen en nuestra región, no solo para dar clases, pues nuestra tarea consiste en involucrar a la población a participar en actividades escolares, hacer conciencia de las cosas y sobre las actividades indispensables para nuestras comunidades que deben conocer para sobresalir, es decir que nuestra carrera va mas allá de encerrarnos en un aula escolar a impartir clases, pues engloba más que eso, que muchas veces depende de uno mismo



como personas y del verdadero interés que tengamos para educar haciendo valer el sentido que le damos a nuestra profesión.

Nuestra escuela incluye un enfoque intercultural y bilingüe de acuerdo a las necesidades de la región en la cual se encuentra. La formación docente que nos encontramos emprendiendo consta de cuatro años, a lo largo de estos en los tres primeros años en la escuela se nos da teoría sobre nuestra formación estudiando y conociendo experiencias y temas diversos que ayuden a nuestro trabajo educativo al momento de dar clases, así como de las políticas que rigen a nuestro país que son necesarias para nuestra formación docente, dentro de la escuela también se desarrollan una serie de prácticas educativas frente a distintos grupos de niños, ya sea en escuelas de organización completa, multigrado o unitarias, las cuales se realizan una vez cada semestre durante un determinado tiempo en contextos culturales y lingüísticos diversos de acuerdo al lugar en donde se encuentre la escuela de práctica, es entonces cuando se presenta el término intercultural debido a los muchos aspectos de trabajo a los cuales nos encontramos y tenemos que enfrentar, para reconocerlos y formar conciencia como parte de ellos. En el último grado de nuestra formación docente se enfoca en un trabajo de campo en un grupo determinado de educación primaria, el cual hay que atender de manera continua durante un año, el grupo escolar pasa a ser nuestro, de esta manera entendemos el verdadero papel de nuestra profesión desarrollando nuestros conocimientos y habilidades como profesores al máximo.

Nos encontramos en una región en la cual se hablan tres distintas lenguas indígenas (Náhuatl tu 'un Savi y Me'phaa), y poniendo en práctica la interculturalidad nuestra escuela abre las puertas a los alumnos que no hablan alguna lengua indígena y a quienes hablan alguna aunque no pertenezcan a la región, como los hablantes de la lengua Amusga (que actualmente se encuentran en nuestra escuela preparándose para ser educadores), para que estas sean atendidas y se sigan conservando, en la escuela se nos enseña a conocer las diferentes características que se dan en ellas, así como de su importancia para el trabajo docente en las distintas comunidades en las cuales brindaremos nuestros



servicios. Debido al enfoque bilingüe de nuestra carrera se imparten talleres lingüísticos pues es importante aprender una lengua materna determinada de acuerdo a la cultura con la que nos identifiquemos si es que somos monolingües en español y en el caso de que hablemos alguna es más fácil adaptarnos en estos, también lo es al momento de desarrollar nuestras prácticas en un grupo de niños de la misma lengua, pero muchas veces nos encontramos con dificultades de comunicación debido a las muchas variantes que existen en los distintos pueblos. Nuestra profesión implica buscar la manera y las estrategias adecuadas para atender los distintos grupos de niños en los lugares que desarrollemos nuestras prácticas educativas, y al verdadero momento de desempeñar nuestra carrera en años posteriores, no debemos conformarnos y debemos innovarnos constantemente para así brindar un buen servicio en las escuelas.

Existen dos tipos de experiencias fundamentales a lo largo de nuestra formación como docentes, una de ellas son las que recibimos en las aulas de clases dentro de estas y otras son las que adquirimos en nuestras jornadas de observación y práctica, ya que estas nos muestran verdaderamente si somos capaces de atender a un grupo de niños y no solo eso, sino enfrentarnos a las diferentes situaciones y problemáticas que surjan en ese tiempo en el aula escolar.

A lo largo de la formación adquirimos muchas experiencias y conocemos la realidad de la educación en nuestro país y de nuestras comunidades, así como de las características que se presentan en un aula de clases con niños diversos de acuerdo al contexto en que se encuentren, en nuestras jornadas de observaciones y prácticas nos enfrentamos a múltiples problemáticas, como las siguientes: el desinterés escolar por parte de los niños y padres de familia, la comunicación en el aula por parte de los niños y del maestro, la comprensión de temas en los nuevos libros de la reforma, falta de conciencia por parte de los educadores, entre otros. Todos los aspectos anteriores repercuten en el buen desarrollo de una clase, y son aspectos que se deben tomar en cuenta al momento de observar el grupo que se nos asigna para practicar, con el fin de que busquemos las estrategias adecuadas para que posteriormente logremos un buen desempeño



escolar en el grupo y escuela asignados, es decir que al detectar estas irregularidades se debe buscar la manera de cómo combatirlas, así mejorar la educación en ese lugar determinado.

Las jornadas de observación y práctica las realizamos en distintos contextos culturales, principalmente y ejemplo de ello son los rurales y los foráneos:

En cuanto a los lugares rurales conocemos sobre sus costumbres y tradiciones, pero no tan solo eso, todo esto ayuda a forjar nuestros valores como seres humanos y sembrar conciencia en nosotros mismos sobre la importancia de educar a los niños, es en estos lugares que vemos indispensable el uso de la lengua materna en ese lugar para la comunicación dentro del salón de clases, ya que si no somos hablantes tiende a haber una problemática y tenemos que buscar la manera de intentar comunicarnos con los niños y la población, el uso de niños monitores es de gran ayuda para nosotros en caso de que hablemos o no pues las variantes que existen en los distintos pueblos son una dificultad que también se presenta en las aulas escolares. Ahora en las prácticas que se realizan en contextos foráneos comenzamos a integrar el conocimiento de las lenguas indígenas a nuestros alumnos para que aprendan a respetarlas, darles la importancia adecuada y comenzar a practicar alguna, de esta manera se hace conciencia de la importancia de las diferentes lenguas indígenas, utilizándola como objeto de estudio y medio de enseñanza en los diferentes ambientes de trabajo.

Las diferentes experiencias que adquirimos en un grupo escolar son de mucha importancia para mejorar nuestra formación como docentes ya que así nos vemos obligados a aprender sobre distintos aspectos dentro de la escuela en las horas de clases y fuera de estas, conociendo el contexto de la escuela de acuerdo a la comunidad en la que se encuentra e interactuando con las distintas personas de esta, y los elementos que influyen en la educación de los niños de ese lugar. Dentro de las prácticas docentes obtenemos diversos elementos, conocimientos y aprendizajes que ayudan a nuestra formación como futuros profesores, de tal manera que en casos posteriores nos es más fácil adaptarnos a distintos



contextos, que es un aspecto que siempre debemos tener presente, por tanto estas jornadas son actividades indispensables dentro de nuestra licenciatura pues aportan muchos elementos para un mejor desempeño en el aula y el medio en que se encuentre esta, y para nosotros mismos, pues nos ayuda a mejorar como personas dentro de nuestra formación como profesores, sin descartar la importancia que tiene la teoría que llevamos dentro de la escuela, ambos aspectos apegándose a los perfiles de egreso de nuestra licenciatura (*Habilidades intelectuales específicas. Dominio de los contenidos de enseñanzas. Competencias didácticas. Identidad profesional y ética. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones socioculturales, lingüísticas y étnicas de sus alumnos y del entorno de la escuela.*), que son puestos a prueba día a día en nuestra formación forjándolos en nosotros mismos y haciéndolos valer en la práctica educativa.

La teoría y la práctica son elementos fundamentales que van de la mano, que hacen que seamos personas de conciencia, que trabajemos por aquellos que en realidad nos necesitan para mejorar en cuanto a la educación, la niñez de nuestros pueblos. Todos los elementos y aspectos anteriores ayudan a sensibilizarnos como personas, no solo a nosotros como alumnos sino a toda la población con la que tengamos contacto en las comunidades y escuela, ya que compartimos experiencias distintas que nos hacen reconocer que existen otras personas, culturas, lenguas, maneras distintas de pensar y actuar, que deben ser respetadas y atendidas para una mejor educación en interacción entre personas, pero no solo eso sino que nosotros mismos debemos tener la iniciativa por querer conocer y profundizarnos en todos estos aspectos que benefician al maestro actual.

Todo lo que aprendemos a lo largo de nuestra formación es puesto en práctica al momento de egresar de nuestra escuela, por ser profesores de nuevo ingreso en el magisterio desconocemos el lugar en el cual comenzemos a trabajar, que por lo regular son las comunidades que están en los lugares más alejados de la región en los cuales se habla alguna lengua indígena, por tanto tenemos que adaptarnos



a cualquier contexto de trabajo cultural y lingüístico de la región o de cualquier otra en la cual nos toque desempeñar nuestra labor, con todo lo que ya sabemos y aprendemos en nuestra estancia dentro de la escuela normal nos es más fácil lograr esta tarea, ya que si no conocemos estos aspectos ni tenemos experiencia en estos campos y contextos tan diversos se nos dificultaría mucho la interacción entre nosotros mismos, nuestros alumnos y las personas de las comunidades en donde nos encontramos trabajando. Debemos identificarnos como profesores, pues ya sabemos que representa serlo y mostrar nuestro entusiasmo por el querer mejorar la educación en nuestros niños, preparándonos día a día y buscando estrategias que beneficien nuestra tarea como profesores.

La experiencia es un elemento fundamental para nosotros, pues debido a esta somos capaces de identificar múltiples elementos que a lo largo del tiempo nos fortalecen como docentes, por tanto es necesario que las prácticas se sigan dando a lo largo de esta licenciatura, ya que no podemos llegar a un grupo de clases a improvisar el tema a tratar, por el contrario debemos conocerlo a fondo, e incluso aunque conozcamos el tema no significa que somos capaces de impartirlo, ya que hay una gran diferencia entre conocer y enseñar, entonces debemos buscar y aprender la mejor manera de dar una clase a los niños, haciendo uso de todas nuestras habilidades que solo adquirimos y las fortalecemos por medio de la experiencia en el trabajo de grupos escolares, ya que esta es necesaria para conocer y desenvolvernos en nuestra profesión. En situaciones futuras aprendemos la forma correcta de cómo lidiar con alumnos, maestros y padres de familia dentro de un contexto determinado.

Ser profesor no significa encerrarnos en cuatro paredes diariamente a impartir clases, esta tarea va mas allá, ya que tenemos que identificarnos con la gente de la comunidad en la cual se encuentre la escuela, aprender de ellos respetarlos, e interactuar diariamente dando nuestro mayor esfuerzo e interés por la educación de los niños, también implica hacer investigaciones en todos los aspectos de nuestra profesión que nos beneficien para dar mayor atención a aquellas necesidades que así lo requieran, ya sea dentro de la escuela o fuera de esta.



Las escuelas normales interculturales bilingües se deben seguir conservando, ya que son fundamentales para la preparación de maestros de conciencia que estén dispuestos a dar su mayor disposición por la educación de las comunidades y los lugares en donde exista una escuela, no importando el contexto sociocultural y lingüístico de esta, pues las normales nos preparan para enfrentarnos a situaciones de trabajo muy diversas por medio de la práctica y la teoría que en ella se nos brinda, para así fortalecer y obtener mejores resultados en nuestra propia forma de trabajo en las escuelas y que con el tiempo obtengamos mejores resultados en la preparación de nuestros niños que son el futuro de nuestro país. Sabemos que la verdadera conciencia y ganas de trabajar parte de uno mismo y en la mayoría de las veces es uno mismo quien se interesa por querer mejorar, pero nunca debemos olvidar la importancia que tenemos como educadores y que de nosotros depende que la educación en México mejore o que no lo haga, tal vez no a grandes rasgos, pero podemos empezar por aportar lo que a nosotros nos toca para que así poco a poco las cosas mejoren para bien realizando un buen trabajo docente en los diversos contextos de la población actual.



LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE

José Luis Hombre Santos

ESCUELA NORMAL “VALLE DEL MEZQUITAL”
PROGRESO DE OBREGÓN HGO.

Durante la realización de las prácticas educativas en las escuelas primarias he notado ciertos aspectos que considero importantes rescatar con este trabajo en el cual describiré brevemente la manera de cómo se dan este tipo de desarrollo de competencias didácticas y profesionales que he logrado obtener en mi estancia en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” y la manera de cómo las he llevado a la práctica en primarias indígenas. Por ello es importante dar a conocer algunas actividades que considero he llevado a cabo dentro del aula y fuera de ella y que orientan a detallar un poco más lo que se menciona anteriormente.

Primeramente he de dar a conocer que en las primarias se trabajan académicamente identificando las dificultades y logros que los niños llegan a tener en distintas actividades que se les propone esto quiere decir que como docentes bilingües debemos tener la habilidad para detectar ese tipo de situaciones y



buscar la manera de trabajarlos con el objetivo de hacer partícipes a los niños para que por medio de estrategias puedan hacer efectivos sus conocimientos y respalden así lo que van aprendiendo, pero es importante saber también que en el trabajo docente intervienen distintos factores que hacen que el logro de competencias didácticas sea mucho mejor y eso incluye la utilización de recursos realmente eficientes para el trabajo académico, es decir, que las actividades que les demos a los niños para que trabajen deben estar contextualizadas y también con un objetivo específico, que es el de análisis y reflexión sobre el mismo. Con esto se logrará que cada aprendizaje nuevo por parte del niño se aplique realmente en su vida cotidiana, además de que ayudará al niño a sentirse realizado y puede formar su propio criterio acerca de las problemáticas o vivencias que van obteniendo durante su infancia lo cual favorecerá más su autonomía y con ello obtendrá así una mentalidad más abierta para reconocer su entorno como primer acercamiento para la adquisición de sus conocimientos. Es indispensable comprender que en la educación indígena debe basarse principalmente con la atención a la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a nuestro país.

Así mismo nosotros como maestros debemos ser profesionales siempre en el ámbito en el que estamos trabajando para ello necesitamos establecer propósitos los cuales nos ayudará a orientar mucho mejor nuestra práctica docente y buscar nuevas e innovadoras estrategias con lo que respaldaremos lo que estamos haciendo con nuestros grupos.

Ser docente no es fácil pero tampoco debemos estancarnos en la idea de que un grupo puede ser conflictivo o tener características que a veces nos resulta imposible de creer pero debemos ser capaces de tener un buen dominio acerca de lo que estamos enseñando y esa será una parte esencial para ayudarnos a formarnos como seres capaces de enfrentar una serie de retos que favorezcan nuestro trabajo. En base a esto he de mencionar que ser maestro bilingüe implica una serie de aspectos que debemos valorar porque de ello depende que demos una educación de calidad en que cual resalten los factores como la equidad, la igualdad, el respeto y sobretodo generar la interculturalidad con otros miembros de



una comunidad indígena por ello he aprendido que la lengua es una parte fundamental de la cultural como lo dice Silvia Schmelkes.

Debemos estar conscientes en la importancia de aprender a hacer uso de las Tic's por que serán un elemento fundamental en nuestro trabajo y ser mucho más activos por esa parte, porque durante mis prácticas he notado que los niños tienen muchas habilidades para el dominio de este tipo de recurso didáctico pero deben estar conscientes que para obtener ese apoyo requieren de mucha intervención tanto de autoridades educativas como también de los padres de familia y por supuesto por parte del docente que interviene en la formación directa de los niños. En este aspecto se ha considerado en muchos casos que los niños bilingües tienen pocas habilidades para el uso y dominio de estas herramientas de trabajo así mismo en el texto "La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales" de Silvia Schmelkes nos da un panorama erróneo en el que se piensa que el niño por ser indígena debe olvidar su lengua y plantearse únicamente en el objetivo de aprender solamente el castellano para así obtener mejores progresos en los eventos que pueda presentarse durante su vida, sin embargo podemos hacer hincapié en que eso generaría un problema muy importante, ya que de esta manera los indígenas perderían identidad y por lo tanto muchos cambiarían su ideología y se perderían muchos valores morales porque en las comunidades indígenas es donde se da mucho más la aplicación de los mismos y si no se le da la importancia que debe tener serían perdida muy importante de lo que significan nuestras raíces.

Es necesario que estando en nuestra carrera la cual se trata sobre primaria intercultural bilingüe, que tengamos un dominio sobre la lengua indígena la cual nos ayudará mucho para enfocarlo a actividades destinadas al rescate de la cultura y principalmente de la lengua y si nosotros nos lo proponemos lo lograremos y eso quiere decir que necesitamos investigar, generar nuevos y mejores materiales con los cuales podemos apoyarnos también para poder trabajar. Bien lo dice Ana Laura Gallardo Gutiérrez en el texto "La educación curricular como proceso de contacto cultural" que a la educación corresponde



fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetrías además de que le compete enseñar la lengua propia, la que le permite nombrar al grupo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos, también enfoca a lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora así como también ofrece herramientas para convivir y enfrentar la injusticia que en muchas ocasiones se presenta en la vida cotidiana. Estos son los grandes retos que hemos de adaptarlos y poder resolverlos de tal manera que sean beneficiados todos y no solamente una minoría de la población.

Es importante buscar unas estrategias que vayan acorde con las necesidades de los niños, esto nos da a entender de que no solamente se debe utilizar el libro como único recurso de aprendizaje porque no es así, al contrario existen materiales en los cuales los niños pueden utilizar la reflexión y el análisis para llevar a cabo sus actividades por lo que daré a conocer algunos ejemplos que puede ser utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje y estos pueden ser: los rompecabezas, los acertijos, los juegos en donde el niño tenga que buscar respuestas a través de un procedimiento, entre otras. El hecho de hacer que los niños exploren, busquen, diseñen y crean es para formarlos como personas autónomas, es decir, que con los recursos que cuentan en su comunidad puedan utilizarlos para poder divertirse, para aprender y así ir construir aprendizajes significativos, y esto se refiere más a que el niño aprenda a través del contacto con su entorno sin descuidar lo teórico, al contrario, buscar la manera de respaldar con algo mucho más valioso.

Ser docente implica una gran responsabilidad pero también un compromiso con la educación para superar las grandes dificultades que ha tenido hasta el momento, por ello no me arrepiento de haber elegido esta carrera, porque he aprendido a interactuar con gente muy valiosa de las comunidades, con gente que te apoya incondicionalmente para el logro de muchas metas propuestas, sin embargo en ocasiones existen obstáculos que hay que enfrentar para poder vencer ese temor



a plasmar lo que sabemos y a darlo a conocer. He aprendido y me ha agrado trabajar con niños de necesidades educativas especiales, aquellos niños que por diversas cuestiones no pueden desarrollar sus habilidades motrices por completo, niños indígenas que no cuentan con los recursos suficientes para poder ser internados en un clínica de rehabilitación pero que a pesar de todo ponen lo mejor de su parte para poder salir adelante, aunque no he de negar que he encontrado casos en los que los mismos padres no le brindan la atención necesaria para poder desarrollar sus actividades, por eso es importante que el docente bilingüe cuente con una serie de conocimientos sobre este tipo de situaciones ya que de esa manera se favorecería mucho mejor el aprendizaje y el contacto con los niños que presentan este tipo de características. Y recalco que la docencia y principalmente relacionada con la educación bilingüe indígena cumple con una diversidad de funciones en los que hay que tener mucha disposición, mucho talento por decirlo en una palabra para fungir con esta función. Por todo eso y mucho más me siento orgulloso de estudiar la Licenciatura Intercultural Bilingüe porque es una oportunidad para enfrentar lo que viene en el futuro la es la lucha por la conservación de nuestra identidad.



MESA 3: LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL DOCENTE INTERCULTURAL BILINGÜE EN LAS ESCUELAS NORMALES.

CONCLUSIONES GENERALES

Moderadores: Profr. Adán Jimenez Aquino.
Profr. Alfonso García Salgado.

Relatora: Mireya Hernández Montellano

Se desarrollaron en el local de usos múltiples del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de las Lenguas Indígenas en el Estado de Oaxaca (CEDELIO), contándose con la presencia de 59 participantes, mayoritariamente estudiantes de las siguientes escuelas normales,

ESCUELA DE PROCEDENCIA Y/O INSTITUCIÓN QUE REPRESENTA	OCUPACIÓN	
	DOC.	EST.
E.N.I.I.B.J.C. CHIAPAS	1	7
E.N.R.M. GUERRERO	1	5



E.N.V.M. HIDALGO	2	1
E.N.O.B.J. PUEBLA	1	0
C.R.E.N.J.R.G. QUINTANA ROO	1	4
E.N. J.V. TLAPA GRO.	0	2
E.N.J.D.R.H. YUCATÁN	1	5
E.N.M.A.C. ZACATECAS	0	2
UPN AJUSCO, MEXICO	1	0
C.G.E.I.B. MEXICO	2	0
ENBIO	3	20

Para iniciar con las actividades de la mesa, se dio a conocer que se contaban con cuatro ponencia que fueron entregadas en tiempo y forma a la coordinación general del congreso, por lo que se pidió que si existían otras ponencias no registradas, que se anotaran, así fue como se inscribieron otras cuatro ponencias, lo que hizo que se tuvieran ocho ponencias en la mesa de trabajo, de las cuales tres guardan cierta relación con la temática:

1. “La práctica docente en la escuela normal Juan de Dios Rodríguez Heredia”
Ponente: Daniel Virgilio Ek Hau.
Valladolid, Yucatán.
2. “La autoevaluación de la atención a la diversidad con enfoque intercultural en 7° y 8° semestre”.
Ponente: Gerardo Islas Garrido.
Normal de Zacatlán, Puebla.
3. “La formación de formadores bajo el enfoque de educación intercultural bilingüe en la normal del valle del mezquital”.
Ponente:: Xochiquetzal Martínez Lozano
Estudiante de la maestría en desarrollo educativo. UPN Ajusco.



Y cinco ponencias corresponden a la temática de la mesa de trabajo::

4. “La experiencia formativa del docente intercultural bilingüe en las escuelas normales”.

Ponente: Antonio Erwin Ayala Villegas, estudiante de sexto semestre de la Escuela Normal Regional de la Montaña.

5. “La experiencia formativa del docente intercultural bilingüe en las escuelas normales”

Ponente: Ruth Valdivia Pacheco.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (SEP)

6. “La experiencia formativa del docente intercultural bilingüe en las escuelas normales”

Ponente: Hugo Alberto Hidalgo Buenavista, alumno de la ENBIO

7. “La experiencia formativa del docente intercultural bilingüe”.

Ponente: José Hombre Santos, alumno de sexto semestre.

Valle del Mezquital

8. “Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO”

Ponente: Profr. Adán Jiménez Aquino, Docente de la ENBIO.

Acto seguido, se procedió a explicar la mecánica de trabajo: en un primer momento, lectura y exposición de las ponencias. En un segundo momento, un proceso de análisis y reflexión para poder arribar a las propuestas, observaciones o sugerencias. Para ello, se asignó un tiempo de 15 a 20 minutos para cada ponente, algunas ponencias rebasaron el tiempo, pero los participantes manifestaron su tolerancia, lo que permitió que se pudieran escuchar la totalidad de las ponencias, seis el día 14 de febrero y dos el día 15 de febrero de 2012 es la primera hora.

Después de haberse escuchado todas las ponencias, los moderadores de la mesa establecieron seis ejes de análisis que permitieron una amplia participación de los ponentes y asistentes en esta mesa de trabajo, dichos ejes fueron las siguientes:



- * *Cómo se corresponden los perfiles de ingreso establecidos y los logros del perfil deseado en las escuelas normales.*
- * *Cómo se ha interiorizado la cuestión intercultural en el proceso de formación.*
- * *Cuáles son los indicadores que orientan la realización de prácticas pedagógicas en la interculturalidad y el bilingüismo*
- * *En qué ha incidido el modelo formativo del enfoque intercultural bilingüe en la organización académica de la escuela normal.*
- * *Cuáles son nuestras fortalezas o debilidades para la realización de prácticas pedagógicas. acercamiento a las comunidades, aportes de las asignaturas o cursos y la distribución de los estudiantes a las escuelas primarias (bilingües o no bilingües). las líneas de trabajo en 7° y 8° semestres.*
- * *Cuáles son nuestras propuestas, observaciones o sugerencias para fortalecer la formación de los futuros docentes interculturales bilingües.*

Como producto de las distintas participaciones que se dieron en torno a los ejes de análisis, sobresalen los siguientes planteamientos y propuestas:

El trabajo docente se enriquece de mayor experiencia con la integración de colectivos de docentes y de estudiantes normalistas que impulsen el servicio en las comunidades indígenas a través de proyectos didácticos y pedagógicos específicos, apoyándose en el uso de las tecnologías como las tics. Dicha experiencia se puede socializar a través de un tianguis pedagógico.

El fortalecimiento de la formación docente intercultural bilingüe debe incluir la participación de las autoridades municipales y de los ciudadanos de la comunidad, a través de apoyos y cursos profesionales hacia los docentes para fortalecer la identidad cultural y lingüística.



En la formación docente en las escuelas normales interculturales bilingües, se debe valorar el rescate de la lengua a través de la sensibilización y la concientización a las comunidades, estas prácticas deberán ser interculturales y bilingües.

La identidad del docente que se reconstruye y construye en los alumnos, se debe a la falta de visión, compromiso o reconocimiento a la identidad propia que muchas de las veces se forma desde lo occidental. Se reconoce como necesario, que para formar un futuro docente indígena, se requiere recuperar los aprendizajes que ya se poseen y que ya se traen desde la comunidad indígena.

Las debilidades y fortalezas que se tienen en la formación del futuro docente indígena, han ayudado a medir las problemáticas que se han tenido, por lo que es necesario recuperar instrumentos de auto evaluación que ayuden a encaminar acciones que atiendan las necesidades formativas del docente bilingüe.

Se señala que en varias escuelas normales que operan la licenciatura intercultural bilingüe, manifiestan que una principal problemática que atraviesan es la falta de atención de las lenguas indígenas para la formación del futuro docente, puesto que se emplean demasiadas horas para el desarrollo de otros cursos y talleres ajenos a la atención de la lengua y la cultura, por lo que se sugiere que se revisen el perfil académico de ingreso de docentes formadores, acorde al plan de estudios vigente (plan 2004).

En la formación del docente bilingüe, en varias normales, se manifiesta la discriminación hacia el trabajo y servicio a las comunidades indígenas, no hay interés por aprender una lengua originaria, por lo que se propone que se revisen los talleres lingüísticos para destinarle mayor tiempo.

Se reconoce que las formas de ingreso a las escuelas normales interculturales bilingües son básicas para fortalecer la lengua y la cultura. Quienes no hablen una lengua originaria, deben asumir el compromiso de aprender y dominar una lengua indígena.



Se requiere reivindicar a nuestras lenguas con propuestas metodológicas que recuperen los saberes comunitarios de las comunidades indígenas para generar una conciencia étnica-social, una conciencia socio-lingüística y cultural. Para tal fin se requiere que los docentes egresados de las normales interculturales bilingües se ubiquen en sus áreas lingüísticas y culturales.

Se reconoce la necesidad de contar con los materiales didácticos en forma bilingüe que apoyen la aplicación de propuestas y estrategias didácticas y pedagógicas para revalorar las lenguas y culturas originarias. Esto hace necesario que en las escuelas normales interculturales bilingües existan suficientes especialistas en lingüística que se interesen en las lenguas del país.

Se reconoce la necesidad de fortalecer nuestra actitud como docentes indígenas que nos permita reivindicarnos y auto reconocernos como pertenecientes a una cultura, levantando las voces antes las autoridades para que se atiendan nuestras necesidades de formación intercultural bilingüe, fundamentados en acuerdos, declaraciones y leyes de índole estatal, nacional e internacional.

Se hace indispensable realizar intercambios interculturales para socializar las producciones y experiencias académicas que se tienen en nuestras escuelas normales.

Es necesario revisar los perfiles y procedimientos de ingreso a las escuelas normales bilingües interculturales que garanticen una formación intercultural bilingüe que responda a las necesidades educativas de las comunidades indígenas.

No se manifestó oposición a las propuestas que planteo la Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO), ya que se reconocen los aportes de su modelo de formación docente bilingüe e intercultural, dichas propuestas son:

- e. Que todo modelo curricular de los planes y programas de estudios para formar docentes, debe orientarse hacia la satisfacción de los intereses y necesidades que reclaman nuestras comunidades indígenas, de una



educación que ponga en el centro el rescate, fortalecimiento y desarrollo de la cultura, la lengua y la identidad de nuestros pueblos originarios.

- f. Realizar una revisión profunda del Plan y Programas de estudios 2004 que nos permita reorientar el contenido del modelo curricular para la formación inicial de docentes indígenas, con la amplia participación de los formadores de docentes de las escuelas normales que ofrecen la licenciatura intercultural bilingüe.
- g. Propiciar la construcción de propuestas didácticas y pedagógicas que incluya la producción de materiales educativos para la educación indígena en cada estado.
- h. Dar seguimiento y evaluación a la discusión académica sobre la formación de docentes indígenas a partir de las distintas experiencias que vivimos al interior de nuestras escuelas normales, por lo que es necesario construir la Red de Normales indígenas que permita realizar distintos intercambios académicos, incluyendo el uso de la tecnología informática a través de una página web.



MESA 4

**LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA
REFORMA CURRICULAR.**



LA IMPORTANCIA DE LA LEPIB PARA LA ACTUAL REFORMA CURRICULAR.

Beatriz Adriana Olivares González.

cortazar_mxmx@yahoo.com.mx

Las Escuelas Normales surgen como respuesta a la necesidad de formar maestros de educación básica desde la segunda mitad del siglo XIX, en este devenir, éstas han sufrido cambios importantes en los diseños curriculares que han respondido a las condiciones socio-políticas del momento y a los cambios en los paradigmas y enfoques pedagógicos y los campos disciplinarios.

Actualizar y reformular la formación inicial de docentes es una tarea que ha implicado un reto no solo pedagógico sino también político; como se formulaba en 1992 en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), que planteó una reforma curricular y pedagógica. Por su parte, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales no contó con alcances en la renovación a fondo de los planes y programas, sino con programas encaminados a la dotación de ciertos recursos materiales.

En congruencia con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006,y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 donde señalan que México, por ser un país étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad en que sus diferentes



culturas se relacionen entre sí con aprecio, reconocimiento y respeto a sus diferencias, el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe establece:

- a) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad, y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.
- b) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa de los servicios dirigidos a las poblaciones indígenas.³⁶

Desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) se impulsó una propuesta para la formación inicial de maestros de educación primaria con un enfoque intercultural, la cual contempló, desde su inicio, el conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural del país, y una propuesta de atención pedagógica, mediante la reformulación de contenidos de las asignaturas que conforman el Plan de Estudios 1997. Con la incorporación de esta perspectiva se inició una revisión crítica de las diversas maneras como se interpreta y se trata la diversidad desde los distintos ámbitos teóricos y sociales y sujetos involucrados.

A partir de 2002 se inicia la revisión de los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, derivándose en un documento de sugerencias y recomendaciones con la finalidad de incorporar el enfoque intercultural bilingüe y de actualizar los programas de estudio. Dándose inicio al proceso de construcción de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB).

³⁶Diario Oficial de la Federación (2009) Acuerdo número 492 por el que se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria intercultural bilingüe.



De esta manera se pretende dotar a los estudiantes normalistas de criterios básicos para analizar el currículo nacional de la educación primaria, reflexionar acerca de la complejidad del proceso educativo en el México actual, la misión educativa de la escuela, la tarea del profesor frente a la heterogeneidad del grupo de alumnos y el currículo nacional como guía de la tarea educativa.

Lo anterior implicó, que a través del trabajo conjunto con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación la Dirección General de Educación Indígena y maestros de algunas escuelas normales, se revisaran las asignaturas de los ocho semestres, para que además de la actualización de contenidos se incorporara el enfoque de la educación intercultural y el tratamiento pedagógico de la diversidad lingüística y cultural para que los estudiantes normalistas desarrollaran las competencias profesionales y didácticas relacionadas con el reconocimiento, aprecio y valoración de la diversidad; lo cual les permitiera la valoración de los sujetos que asisten a la educación primaria, así como el reconocimiento de que todos aprendemos desde nuestras diferencias sociales, culturales e individuales, a fin de comprender que la diversidad nos lleva a la búsqueda de diferentes alternativas de atención a los niños, en el tratamiento de los contenidos de los programas de estudio para la educación primaria.

A lo anterior se suma el diseño de un campo de formación específica, el cual pretende fortalecer la preparación de los futuros maestros que atenderán a niñas y niños indígenas en escuelas primarias, partiendo de que es necesario que adquieran y consoliden un conjunto de habilidades intelectuales, que dominen contenidos y competencias didácticas específicas, y que revaloren las identidades socioculturales, lingüísticas y étnicas, como son: El dominio de la lengua indígena. El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas. El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas. La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.



Esta licenciatura se empieza a operar en 7 escuelas normales, en la actualidad se sigue implementando en 20 escuelas Normales de 15 estados. Si bien se cursa en este número de escuelas, algunas han dejado de ofertarla desde hace algunos ciclos y otras lo han hecho de manera intermitente.

Esta realidad en términos generales obedece entre varios factores a la actual reforma de educación normal (REN), que de primera instancia ha dejado fuera del proceso a esta licenciatura, negando así no sólo la necesidad de formar maestros que atiendan la realidad multicultural y plurilingüe de México, sino de primera instancia el derecho de niñas y niños pertenecientes a los pueblos originarios a ser educado en su lengua materna, siendo ésta cualquiera de las lenguas nacionales del país. Regresando pues en la historia de la educación en México a las políticas homogeneizantes, una sola cultura, una sola lengua, en consecuencia la lucha de los pueblos originarios por sus derechos, por lo que les pertenece, parece entonces no haber sido escuchada.

Si bien la REN responde a varios imperativos, no en el sentido de lo antes mencionado, se centra en lo siguiente:

- Incrementar los niveles de calidad y equidad de la Educación Normal.
- Atender los nuevos programas de Educación Básica, así como las políticas de Educación Superior.
- Coadyuvar al logro de estándares internacionales de aprendizaje en la Educación Básica.
- Coadyuvar a reducir las brechas cognitivas, digitales y materiales existentes.

No da atención a la realidad multicultural y plurilingüe del país, aun cuando se retoma lo señalado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como competencias clave para afrontar los problemas y retos de las sociedades del conocimiento y que son las siguientes:



- Usar herramientas de manera interactiva: habilidades para usar el lenguaje, los conocimientos, la información y las tecnologías.
- Interactuar con grupos heterogéneos: habilidades para relacionarse con otros, trabajo en equipo, manejar y resolver conflictos.
- Actuar de manera autónoma: habilidades para actuar, formar y conducir planes de vida y proyectos personales, afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Lo anterior hace referencia general a esas competencias que debemos desarrollar como integrantes de una sociedad, pero no así a las realidades de las escuelas de educación básica del país, en las cuales aún se vive día a día la discriminación por pertenecer a algún grupo originario o por ser hablante de una otra lengua nacional, dejando así los derechos de niñas y niños que cursan este nivel educativo, así como de sus familias, comunidades y pueblos.

A este respecto la formación docente debe contemplar el hecho innegable presente en las aulas de nuestro país, la diversidad tanto cultural como lingüística de sus pueblos originarios, así como de aquellos extranjeros que han encontrado una posibilidad en México y otra realidad de los últimos años, las niñas y niños que de padres mexicanos, nacieron y cursaron algunos ciclos escolares en los Estados Unidos de Norteamérica y que por razones de racismo o económicas, entre otras, han regresado y están en las escuelas del país.

Esto implica pensar la formación del profesor desde un marco axiológico descentrado, que permita formar y formarse con conciencia de ser individuo y ser social al mismo tiempo, para el desarrollo de la autonomía y participación como ciudadanos; que la comunicación es fundamental para comprender y comprenderse, por ello la necesidad de desarrollar actitudes, conocimientos y habilidades en el campo epistemológico y del lenguaje, en contextos próximos y lejanos, para el mejor convivir y coexistir, con valoración y aprecio por la diversidad humana.



Propiciar el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo para comprender que existen diferentes formas de nombrar y relacionarse con el mundo y que esto nos da cuenta de la existencia de la gran diversidad epistemológica que tendría que hacerse evidente en las escuelas y aulas para aprovecharse en los procesos para el desarrollo de las competencias a que hace referencia la REN.

Buscar una formación inicial de maestros cimentada en el conocimiento reconocimiento, valoración y aprecio a la diversidad étnica, lingüística y cultural a fin de que la educación básica se desarrolle en un marco de igualdad, pertinencia, equidad y calidad, por lo que se requiere un modelo pedagógico que transforme la formación de maestros para que atiendan las necesidades específicas y la diversidad de los alumnos, tal y como se establece en el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en este sentido es importante tomar en cuenta en el diseño de las mallas curriculares de las licenciaturas para formar docentes la experiencias de los profesores que han atendido a la LEPIB; el Plan de estudios de ésta, que si bien tiene algunas debilidades, su propuesta para el tratamiento pedagógico de las lenguas y culturas es un aporte importante al respecto, amén de toda la experiencia acumulada por docentes y alumnos que cursan o han cursado esta licenciatura, y las instituciones que en un inicio formaron parte de este camino compartido.



LA REFORMA CURRICULAR Y LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL.

Ponentes:

Guillermo Guzmán Martínez
Almadelia García García
Jorge Iván Santiago Luis
Laurentino Valles Silva
Cuitlahuac Felipe Aquino Filemón
Silverio Ortiz Ramírez
Nonila Santiago Cruz
Bertín Cortez Barradas
Pedro Juárez Aquino

*“En defensa de la educación bilingüe e intercultural,
Por la cosmovisión y cultura de los pueblos originarios.”*

LA REFORMA CURRICULAR Y LA EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL

Actualmente el tema que nos interesa a todos es la Reforma Curricular 2011, en esta ocasión Estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), tenemos la oportunidad de presentar la reflexión, la crítica y propuesta que damos los Estudiantes Bilingües. En esta ponencia se hace una reflexión real sobre la vida de los pueblos originarios, al mismo tiempo presentamos la postura académica, social y política ante la reforma.



En la actualidad una de las prioridades de la educación que ofrece el estado es desarrollar las facultades del ser humano para atender con éxito las exigencias de la vida diaria. La reforma curricular trata de elevar la calidad educativa basándose en los pilares fundamentales de la (UNESCO), “aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”; estas son asociadas con la evaluación a los estudiantes que cursan la carrera de pedagogía a nivel nacional e internacional, cabe mencionar que el propósito central de la nueva reforma curricular es desarrollar y promover competencias genéricas y profesionales con la finalidad de formar ciudadanos con competencia para toda la vida, esto ha puesto cambios en las estructuras de enseñanzas y los estilos de aprendizaje.

La reforma actual que se pretende implementar en las escuelas normales justifica su validación en el resultado de un diagnóstico que se realizó en las mismas, obteniendo un resultado elevado en rezago educativo, por eso la necesidad de la implementación de una nueva reforma para tener una educación de calidad con equidad.

Como estudiantes de la ENBIO estamos consientes que esta reforma no fue consensada, ni fueron partícipes los académicos de las diferentes escuelas formadores de docentes, mucho menos los estudiantes, además no se considera las características propias de esta institución educativa; de esta forma coincidimos con el explicación que hace Francisco Deceano, ante la reforma, al decir que es mentira lo que la DGESPE, al argumentar que la implementación de esta nueva reforma fue consensada ya que este currículo se presentó en el receso escolar julio y agosto de 2011, esto nos muestra como una estrategia política que el gobierno y representantes de la SEP promueven para dar continuidad con la privatización de la educación y el dominio del capitalismo, planteado desde la Alianza por la Calidad de la Educación, al mismo tiempo pretende hacer valer el quinto eje de la alianza que resalta la evaluación laboral del docente y la evaluación académica de los alumnos, ambas son de manera recíproca en el porcentaje que estos deriven añadiendo que los paramentarios de dicha



evaluación están descontextualizadas. Además no hay un fundamento pedagógico que explica la extensión de la Licenciatura de 4 años a 5 años.

De igual forma las mallas curriculares que presenta son incongruentes debido a que el perfil del docente bilingüe intercultural debe y tiene que ser distinta que el perfil del docente no intercultural, como en el caso del estado de Oaxaca el docente bilingüe intercultural tiene que dominar una lengua nativa en sus tres competencias lingüísticas: hablar, leer y escribir para desarrollar el enfoque comunicativo y funcional desde y en el contexto propio de cada cultura, aunado a ello tener una pertenencia e identidad, asumiendo un compromiso con la diversidad lingüística y cultural, buscando una relación armónica y de respeto entre los seres humanos con la naturaleza, así como plantea la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, en su capítulo III, en el artículo 13, apartado I y VI, donde remarca que dentro de los programas y contenidos curriculares debe de incluirse aspectos relevantes de las culturas de los pueblos originarios del cual se tenga como fin el promover los códigos lingüísticos y los conocimientos de los pueblos, junto con eso que para lograr este fin es necesario que el estado otorgue a las comunidades docentes que cuenten con características propias que permitan lograr y atender las demandas de los pueblos originarios.

Se considera entonces que la nueva reforma curricular no es válida aplicarse en las escuelas NORMALES, por lo que ésta no reúne las características que exigen las escuelas formadoras de docentes, dirigidas a las comunidades originarias, más aun de la proyección en un futuro no muy lejano de la enseñanza de los docentes egresados, hacia los dicentes en los campos de trabajo que en su mayor porcentaje lo conforman las comunidades originarias en específico del estado de Oaxaca. De la misma forma que se considere la necesidad de los pueblos originarios en donde reconozca la pluriculturalidad, donde los educandos aprendan a convivir de manera armónica con la sociedad y el medio natural.

La nueva reforma homogeniza los conocimientos no solamente a nivel nacional si no que a nivel internacional, sabiendo que es difícil de lograrse porque las



condiciones que presentan los pueblos son distintos. La escuela es un aparato ideológico del estado mediante el cual pretende lograr obtener un cambio profundo en el país; asemejando en lo económico, político y social de los países desarrollados, sin considerar las condiciones y características de cada estado del país, ya que cada pueblo y cada familia se encuentran en condiciones distintas, por lo tanto, la educación que deben de recibir tiene que ser de acuerdo a sus contextos.

De estos fundamentos nos encontramos también con la justificación de la reforma curricular actual, que es la de formar estudiantes competentes en conocimientos científicos y tecnológicos, que no logra satisfacer las necesidades sociales existente en el país; por lo que es necesario que como Normales Interculturales reflexionemos sobre los propósitos de esta nueva reforma porque solo engloba dos tipos de conocimientos ¿a caso los saberes de los pueblos originarios no es un conocimiento con la que los niños no puedan aprender y ser competente en la vida social, laboral y comunitaria?, ¿en dónde dejaríamos estos conocimientos que poseen nuestros pueblos y las luchas sociales que se ha tenido que enfrentar por un trato de respeto a sus conocimientos y formas de vida, por la preservación de las lenguas originarias?, el sentido de la educación constructivista que habla de los conocimientos previos y propios de los niños para desarrollar aprendizajes significativos, que realmente la reforma no cumple con la exigencia de la sociedad originaria y solamente atiende a unos cuantos grupos dominantes.

Razones por la que se pretende preparar docentes con una enseñanza-aprendizaje mediante las TIC (tecnología de información y comunicación) el cual favorecerá la adquisición de nuevos conocimientos para mantener una convivencia armónica en la sociedad globalizada. Cabe mencionar que el avance tecnológico afecta el pensamiento creativo de los humanos debido a que se está viendo que envuelve a las personas como seres dependientes de máquinas y no tienen una vida activa en sociedad además no todos estamos en las mismas condiciones de recibir educación homogenizada como la que plantea la reforma curricular, de ahí deriva que esta pretensión que fija para los docentes, es tan



solo que ellos sea máquinas reproductivas que fabriquen alumnos pasivos ante la dominación de quien tenga el poder .

Esto nos lleva a centrarnos en la situación en la que se encuentra el estado de Oaxaca, compuesto por varios pueblos originarios con su riqueza cultural y lingüística que requieren de una educación que satisfaga las necesidades e inquietudes de los habitantes que hablan una lengua originaria, es decir, que los futuros docentes seamos competentes en Geografía simbólica, en entnomatemáticas y en saberes comunitarios que desempeñe en el papel de un peso académico, además no estamos de acuerdo que la “cosmovisión de los pueblos originarios” sean considerados como optativas ni denominados como cursos, sino como bases sólidas en la formación docente para favorecer la educación de los pueblos, con espacios curriculares bien definidos en un plan de estudios.

Sabemos que la reforma va dirigido a nosotros como futuros docentes bilingües e interculturales que antes de ser profesionistas también somos nativos de un pueblo, por lo tanto, de una u otra forma los conocimientos que vayamos a desarrollar durante nuestra carrera serán los que se ejecutarán en el campo de la práctica docente con los educandos, por ende, si se acepta esta reforma que integra el inglés y TIC's que ya se está implementando en la educación básica obstaculizará la educación comunitaria que se pretende fomentar en las escuelas formadoras de docentes y de alumnos de nivel primaria, con ello la muerte silenciosa de nuestras culturas y de las lenguas que poseen el significado del mundo y de la naturaleza, entonces si no queremos el fin de nuestros ancestros, no debemos permitir la implementación de esta reforma por el estado para acabar con nuestra cultura ya que lo que se pretende es homogenizar los conocimientos.

Alternativas

Para concluir con este análisis sobre la reforma curricular, es preciso señalar que las consideraciones que presenta la reforma no son congruentes con las necesidades y demandas que existen en las escuelas formadoras de docentes, debido a los puntos que manejan que atentan contra la visión y misión de cada



normal que se relacionan con los intereses de las comunidades originarias en donde se distribuyen los normalistas al culminar la carrera.

Por esas razones es necesario hacer hincapié de una educación con currículo del y para los pueblos originarios, el cual se formule con las demandas de los pueblos indígenas y que sean ellos quienes contribuyan a una educación propia en la que se integre los conocimientos, saberes comunitarios, códigos lingüísticos y otras prácticas que tienen como fin educar al ser humano íntegramente mediante el fomento de los valores hacia los demás, con su entorno natural y sobre todo con la identidad propia, de esta manera se hacen presentes las siguientes propuestas que son:

1. Retomar el Plan 2004 que pretende la introducción del modelo intercultural en la que se trabaje de manera transversal y que además exista una constitución de un campo de formación específica para la atención educativa de la diversidad cultural, lingüística y étnica de cada pueblo originario; y que de ella derivan los siguientes aspectos relevantes que son:
 - El enfoque intercultural
 - Que el curso optativo de la “cosmovisión de los pueblos originarios” que plantea la reforma que se integre en la malla curricular como mapa curricular.
 - No aceptamos las mallas ni los cursos que plantea la reforma curricular 2011, queremos que se retome del plan 97 en donde se siga manejando las asignaturas y campos de formación. Que en la malla o mapa de un plan de estudios es fundamental que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), sea transversal para todos los espacios curriculares.
2. Rechazo de la implementación del inglés como lengua adicional puesto que atenta en el fortalecimiento y rescate de las lenguas originarias, además en las escuelas normales de Oaxaca no se cuenta con personal competente



en este curso y que también no existe una metodología pedagógica de enseñanza de esta lengua adicional.

3. La modificación de los parámetros que integra la evaluación que contempla la reforma curricular 2011, en el cual se considere las características particulares de cada escuela normal del país.

BIBLIOGRAFÍA

SEP, Plan de estudios (1997), MÉXICO 2006.

DGEI, SEP; Parámetros curriculares de la asignatura de educación indígena (S/F)

DECEANO Francisco Osorio, CARTA ABIERTA, sobre la reforma curricular de las escuelas normales 2011.

SEP, DGESPE, Reforma curricular de la educación normal. Documento base (2011).

INALI, Ley general sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. (13 de marzo del 2003) Publicada el D.O.F.



LA REFORMA CURRICULAR EN LAS NORMALES INTERCULTURALES: ¿PRESENCIA O EXCLUSIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS?

Roberto Padilla Pérez
Olegario Pérez Cayetano
Alejandro Luis Gómez
Wilfrido López López.

Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

San Jerónimo Tlacoctahuaya, Tlacolula, Oaxaca. La fundación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) a finales de 1999, responde tan sólo a una de las múltiples deudas históricas que se tiene con los pueblos originarios de Oaxaca, fue posible gracias al impulso osado y enérgico de profesores indígenas adheridos a la sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, así como a otros actores identificados e interesados con esta causa y bueno, la “aprobación” que tuvo lugar en los gobiernos estatal y federal en ese momento. El decreto de creación reconoce la necesidad por proteger, preservar y fortalecer las lenguas y culturas de los pueblos milenarios de Oaxaca, donde también reafirma el derecho a la educación bilingüe e intercultural.



Uno de los propósitos centrales de la ENBIO tiende hacia la búsqueda constante y permanente de una *construcción colectiva de propuestas que promueva el desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios*, la tarea entonces, implica tener presente que la cultura indígena tiene una riqueza incalculable.

Los doce años de vida institucional de la ENBIO ha estado lleno de obstáculos, desde el inicio los impulsores planteaban un proyecto de formación polivalente dada las características del nivel de educación indígena donde confluyen la necesidad de atender desde educación inicial, albergue escolar, Centro de educación Preescolar Indígena, primaria bilingüe, Brigadas de Mejoramiento indígena, Centros de Integración social y otros servicios; naturalmente esta intención fue negada, iniciándose solo la Licenciatura de educación primaria bilingüe con el plan 1997 ajustado, por la decidida participación de los docentes en 2004 se logra un ligero avance al declararse y reconocerse la Licenciatura de educación primaria con enfoque intercultural bilingüe, y justamente el año recién culminado se da el revés.

Los pretextos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que utiliza para plantear la reforma curricular 2011 a las escuelas normales del país; es la necesidad y la idea de incremento y complejidad de los problemas, cambio de estructuras, adaptación social, a efecto de culminar la globalización y el hecho de que la educación por sí misma se ha visto obligada a proponer cambios internos radicales a perfeccionar las competencias individuales y profesionales hacia la “sociedad de conocimiento”. Planteamiento que surge desde la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (OCDE) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encabezado por Delors.

Destaca la reducción de los aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, a decir de ellos son los “pilares del conocimiento”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, inicialmente se observa cuatro; sin embargo a decir del propio



Delors el último proceso solo recoge los tres elementos anteriores, lo que equivale decir, que son tres. Dichos organismos representan el conjunto de varios países industrializados, que juntos proyectan y ambicionan la extensión de **dominio territorial, cultural, económico** y con ello un estándar de educación, *despreciando los aspectos heterogéneos del conocimiento, la semiótica social y la enculturación*. Bajo este esquema de pensamiento simulan elevar la calidad de educación y exigir a las escuelas formadoras

- *Incrementen los niveles de calidad y equidad en la Educación Normal.*
- *Atender los nuevos programas de Educación Básica, así como las políticas de Educación Superior.*
- *Coadyuvar al logro de estándares internacionales de aprendizaje en la Educación Básica.*

Esencialmente se pretende un México indígena del primer mundo o desarrollado, mientras que una persona de descendencia indígena no concibe el mundo de primera, de segunda; menos de tercera. En todo caso muchos de nosotros pensamos que existen mundos diferentes y todos merecen nuestro respeto; por el contrario el que presume de poseer mayor desarrollo y que otros deban alcanzar los mismos “conocimientos”, es la forma de degenerarnos, incluye el hecho de insinuar la incompetencia por el saber, este último alude el plan más reciente de sometimiento, dominio y exterminio; lo cual es propio de los que avasallan y sufren la enfermedad del poder sin límites.

Ahora bien, si observamos en cualquier ángulo a favor de la supervivencia de las lenguas y culturas de todo el orbe, y en particular de las que sobreviven en Oaxaca, no es complicado saber que se está negando una vez mas la presencia de las expresiones culturales milenarias en nuestra propia tierra, en este sentido la intención de reforma representa una gradualidad de la instrucción colonial, que se basa en la ideología de supremacía a modelar y estandarizarla cultura y la educación, y es una vieja estrategia de homogenización, donde los imperios que se auto nombran como países del primer mundo nos colocan en grandes desventajas con respecto a la reconstrucción de los diferentes campos de nuestro



conocimiento que se viene aniquilando, en particular sobre la cuestión de educación, en pocas palabras es una nueva escalada de integracionismo para los pueblos en resistencia.

En estas circunstancias no podemos perder de vista nuestra conciencia histórica y los altos valores humanos con las que contamos en nuestra visión de mundo, y tipificar a la “sociedad de conocimiento” en señal de una cruz modernizante tendientes a maximizar la exclusión y miseria, el hambre, la destrucción de la identidad, la enajenación de nuestros recursos basada en un proceso de educación sofisticada de alienación, ahí está la promesa de los cuatro pilares del conocimiento en detrimento a nuestro propio patrimonio cultural.

En alusión a una conciencia ingenua en perspectiva de Freire, alguno de nosotros verá esta reforma como la novedad y la gran oportunidad; lo cual es mera ilusión, nuestra gran oportunidad está en apostar reconocernos como hombres de una resistencia milenaria, con otra visión de mundo, hombres diferentes a la sociedad de consumo y saber que a pesar del colonialismo poseemos una sabiduría a través de nuestra palabra y práctica sociocultural, los otros deben saber que no soñamos con la falsa cultura de Disneylandia; sino soñamos con revivir y transformar los principios de vida que nos heredaron nuestros ancestros y que desde hace mucho tiempo se ha querido borrar su presencia al sembrar odio y estigmas como el de analfabeto, de ignorante, de falta de civilización y carente de raciocinio y otros calificativos que fueron creados por los colonizadores y de esta manera atropellar nuestra tierra sagrada y nuestro ser.

Por todo lo dicho anteriormente, para el maestro indígena del año 2011, la iniciativa de la SEP no refleja intención incluyente de reforma curricular alguna y menos en pro de la formación docente bilingüe intercultural, mas bien es una medida política de austeridad por el tipo de financiamiento de la educación pública, proceso de privatización y una forma de discriminación social ya que la diversidad cultural está ausente. La ENBIO sostiene que se pondere e incorpore



por lo menos estos elementos iniciales de reflexión, si es que se desea una reforma curricular seria en educación indígena, y con ello alcanzar el nivel académico pertinente.

- Principios de vida y educación comunitaria
- El dialogo de saberes
- Aprender a desaprender
- Promocionar el pensamiento estructurante; en lugar del estructurado
- Poseer mayor dignidad y autenticidad forjando una identidad propia, basada en los valores ancestrales.

Se propone el siguiente trabajo de los alumnos de la ENBIO, ejercicio para explicar estas ideas claves



Zapoteco (sierra norte)	Ayu'uk	Español
Al acomodar las panelas que deben de ser 4 cabezas, cabe recalcar que una cabeza es igual a 2 panelas, a esas cuatro cabezas le llaman en zapoteco "tu ikiaj" cuando son dos se le llama "tu gixhi",	<p>Al acomodar las panelas que deben de ser 4 cabezas:</p> <p>Surge la idea de tu'uk këpajakm</p> <p>Mäjtsk këpajakm</p>	es decir un pankle en español.



Con la reorientación del programa 1997 en el 2004, se tomó como referente, para operar la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, el documento: *Retos de la formación docente en la educación básica: la atención educativa con pertinencia cultural y lingüística de la población indígena en el nivel de primaria*, manuscrito elaborado por un equipo integrado por docentes de las escuelas normales y especialistas, bajo la convocatoria de la Dirección General de Normatividad, hoy Dirección General Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), la participación activa de la Dirección General de Educación Indígena (DEI), y por supuesto la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el cual fue culminado aproximadamente en los meses de marzo-mayo de 2004. Este planteamiento da origen a la publicación oficial del plan de estudios “complementario” 1997, en donde se incorpora la perspectiva intercultural en la licenciatura que se imparte en las escuelas normales con este enfoque. Por algunas razones, el contenido del documento base quedó al margen cuando se inició el proceso de diseño de los programas actuales de la LEPIB. Y ahora en el 2011, la reforma curricular, tal parece que estamos ante una disyuntiva, porque aun no queda claro, para los que deciden, cuáles son los alcances de la educación intercultural bilingüe.

En teoría, aparecen dos modos de plantear el enfoque intercultural. Por un lado, cuando el plan de estudios 2004 refiere que “*la actual política educativa del país establece que la educación en y para la diversidad es para todos los habitantes del territorio mexicano y no sólo para los pueblos indígenas*”, por lo tanto, “*su enfoque es intercultural para todos*” (SEP, 2005:9). Desde este sentido, se entiende que el alcance del proceso formativo se circunscribe solamente por el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, la inclusión de los pueblos hacia una política de unidad y el establecimiento de una relación “armónica” entre los pueblos indígenas, el estado y la sociedad nacional. Por otro lado, se plantea la especificidad de los programas de formación docente para los pueblos indígenas, en este sentido, se alude al “*enfoque intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país*.” Lo anterior, evidencia que el actual plan de



estudios plantea la formación de maestros en dos vertientes, una para la sociedad en general y otra para los pueblos originarios “.

Luego entonces, el programa de formación que ofertan las escuelas normales debe ser congruente con la realidad lingüística y sociocultural del país, es decir, debe responderse a las necesidades primordiales de los pueblos originarios, resaltando su propia vida cosmogónica, lo que permite pensar en un plan de estudios más abierto y más flexible, sin simulaciones, porque al final el programa es estándar y más o menos flexible.

Uno de los descuidos, muy visibles tiene que ver con la falta de acciones de acompañamiento hacia los trabajos iniciados desde el 2004 por la DGESPE y CGEIB respecto a la reorientación curricular de la licenciatura, a tal grado en algún momento quedó en suspenso la generación 2004-2008, **por la poca claridad en el tipo de documento que certificará los estudios correspondientes a esta licenciatura. Normándose hasta el 31 de agosto de 2009 con la publicación en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 492.**

El Plan 2004, empieza a consolidar su aplicación en nuestra escuela y a estas alturas consideramos tener elementos para hablar de una reestructuración pero no de una reforma, porque para ello, el plan de referencia necesariamente requiere de una evaluación profunda para hablar de su viabilidad o no. Mientras tanto, no hay calidad de reforma sin la participación de los actores directos, y la falta de seguimiento, investigación y evaluación integral.

Bibliografía

- INALI (2003) Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas
- SEP-DGESPE (2011) Reforma Curricular de la Educación Normal. Documento Base para la Consulta Nacional.
- SEP (2006) Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y estructura curricular. Plan de estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Primera edición. 47 págs.



ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LOS RETOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA LEPEBI DESDE LA ENBIO FRENTE A LAS REFORMAS CURRICULARES

Enrique Francisco Antonio,
Cristina Lorenzo Hernández,
María Soledad Saucedo Matus,
Veremunda Guadalupe Sánchez,
Juana Bautista Santaella,
Felipa Bautista Romero.

INTRODUCCIÓN.

Hablar de la realidad educativa en la formación inicial de los futuros docentes que atenderán el nivel de educación preescolar, es un trabajo que apenas inicia en el caso de la Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca; donde las bases para su cimentación están en proceso de consolidación.

Situación que lleva a cuestionarnos sobre cuál es la forma más adecuada para conseguir una alternativa que supere los enfoques homogeneizadores, excluyentes y discriminatorios, frente a un planteamiento con sentido de pertenencia cultural, étnica y lingüística que históricamente ha sido el reclamo de los pueblos originarios y del magisterio en general en particular del subsistema de Educación Indígena.



De ahí que la Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, surge como una necesidad imprescindible e impostergable vista desde las políticas educativas del Estado a través de la Dirección General de Educación Indígena, donde únicamente se habían venido implementando cursos de inducción a la docencia que no cubrían los elementos mínimos de una formación inicial que requieren los docentes indígenas para que atiendan a la niñez en edad preescolar de las comunidades originarias.

En estas circunstancias se inicia la Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe e Intercultural en el año 2011; es autorizada en un contexto de efervescencia y lucha política por el poder de los partidos del Estado, cuestión que complica y problematiza en la operatividad de esta licenciatura en la Normal Bilingüe, frente a un dilema de carácter político sindical de asumir o no la reforma curricular.

Encrucijada que asume la Normal Bilingüe, bajo el riesgo de ser considerada no grata para las demás Escuelas Normales del Estado de Oaxaca, aunada a la falta de actualización de los académicos para tener los elementos pedagógicos y didácticos necesarios e incidir en los nuevos lineamientos de la transformación educativa del nivel preescolar y a la vez asumir una actitud crítica propositiva de las implicaciones de una reforma curricular como el caso de la nueva malla curricular 2011, donde alude al cambio de asignaturas por cursos, sin los materiales didácticos e insumos que implican una reforma, mucho menos los programas de cada curso.

En ese sentido, los académicos de la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca enfrentamos dos problemas: por un lado, poner en práctica una nueva licenciatura acorde a los contextos culturales, lingüísticos y étnicos; por otro lado, enfrentar esta reforma curricular que contrasta con las necesidades reales para los cuales fue creada la ENBIO.

Razón que nos permite compartir el análisis y la reflexión de la pertinencia de implementar la reforma curricular para ser trabajada en un espacio concreto como es la Normal Bilingüe; haciendo un rastreo somero de las tendencias de formación



que se han implementado en la formación docente para llegar al análisis de la tendencia actual, que nos permite cuestionar y proponer una mirada distinta desde la práctica cotidiana de la formación a partir de las necesidades concretas de la Escuela Normal Bilingüe. Cerrando la reflexión con los retos y desafíos que enfrentamos desde la implantación del nuevo enfoque intercultural y las necesidades de formación inicial que demanda el contexto cultural y lingüístico de la formación inicial para el caso del Estado de Oaxaca.

a. Tendencias de la formación docente implementadas en las escuelas normales.

Las tendencias educativas en la formación inicial, han pasado por diferentes visiones que mucho han dependido de los momentos históricos, pero sobre todo por las políticas implementadas por el Estado. Desde aquella formación planteada como un especialista que tenían que dominar disciplinas escolares para ser transmitidos a los educandos, como es el caso del plan de estudio de 1975.

Desde la perspectiva de Ángel Pérez (2002), en esta perspectiva subyace el enfoque enciclopedista, donde se propone la formación del docente como la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento académico; el conocimiento del docente se concebía como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura, que consistía en la capacidad por parte del docente de explicar con claridad y orden los contenidos escolares, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos conocimientos por parte de los alumnos.

Aunado a la prevaleciente tendencia de la tecnología educativa, donde los futuros docentes deberían de programar sus actividades académicas bajo objetivos programáticos, se ponía énfasis en una formación netamente instrumentalista, en el saber operar contenidos bajo rigurosos procesos de pasos a seguir en la conducción de la enseñanza.

El modelo de docente que se pretendió formar, “... fue un profesor cabalmente



realizado, con capacidades científicas y dominio de técnicas; capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico, poseedor de capacidad crítica, dominio de los métodos de las ciencias y una formación científica, pero sobre todo capaz de conducir eficazmente el proceso enseñanza y aprendizaje" (Cachón, 2004:89). En resumen, un operario del conocimiento, quien decide que enseñar en qué momento y bajo qué técnicas o dinámicas de aprendizaje, destacándose el modelo de racionalidad técnica.

A pesar de la reestructuración del plan de estudios en 1978, que elimina el término de las materias y sus didácticas, en esencia no hubo un gran avance en cuanto a formación diferenciada se refiere, siguieron dándose elementos didácticos para atender las asignaturas de la educación básica.

Con el nuevo plan 1984, la Educación Normal se constituyó en el rango de licenciatura, hasta ese momento las normales se habían ubicado en el nivel medio superior. La nueva perspectiva de formación pretendía superar el énfasis de una formación didáctica, fortaleciendo la formación *científica*, también se denota la importancia de confrontar estos conocimientos con la cuestión práctica a través del laboratorio de docencia. Empieza a haber un énfasis en la cuestión de la investigación desde la perspectiva cualitativa, a través de la línea pedagógica, donde se incluyeron las materias de Observación de la Práctica Docente y el de Laboratorio de docencia; esta línea atravesó toda la formación docente, centrando su atención en el entrenamiento en metodologías de observación.

En 1999 surge el nuevo plan de estudios para la formación inicial de maestras y maestros de educación preescolar, que corresponde a un profesional con grado de licenciatura (PEEP, 1999:5). Con este plan la formación de la nueva educadora está regida por las competencias que definen el perfil de egreso agrupadas en cinco campos: Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (PEEP: 1999:9).



El plan pretende que los estudiantes distingan que el logro de los propósitos requiere de la intervención docente en dos planos: *a)* en la organización y establecimiento de un ambiente físico y de convivencia libre, tolerante y agradable como condición para que las niñas y los niños encuentren posibilidades de crecer con seguridad, confianza y afecto, y dispongan de variadas oportunidades de comunicación y relación; *b)* en el diseño de situaciones didácticas para el logro de propósitos específicos respecto al desarrollo cognitivo, afectivo, físico y social de los pequeños, adecuadas a las características individuales y a la diversidad cultural (PEEP:1999:20).

Por otro lado, el estudio de los elementos centrales de las teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas tiene un gran significado educativo, que sólo puede cumplirse si los estudiantes comprenden realmente el sentido de una elaboración teórica y la utilizan para analizar la realidad, si pueden contrastar y valorar enfoques teóricos opuestos o divergentes y si el aprendizaje estimula su capacidad para actuar creativamente como educadores (PEEP, 1999:22).

Con la firma de la Alianza por la calidad de la educación en el 2008, se plantea la reforma curricular de la educación básica y en consecuencia tres años después, surge la reforma curricular en el nivel de normales para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, con enfoque Intercultural Bilingüe.

La pretensión es formar a los futuros docentes desde el enfoque basados en competencias, centrado en el aprendizaje de los alumnos, con flexibilidad curricular, académica y administrativa; el cual se encuentra en una fase de consulta y piloteo a nivel nacional. Siendo su aplicación aún incierta en varias de las normales que aceptaron esta fase de piloteo.

En el caso de la Normal Bilingüe estaba en espera de la autorización para la creación de la Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe Intercultural con rasgos del plan 1999, complementado con la especificidad lingüística y cultural, sin



embargo coyunturalmente la DGSPE da la anuencia para aperturar la Licenciatura con la reforma curricular 2011.

Hoy el equipo docente encargado de poner en práctica la nueva malla curricular, está realizando los ajustes necesarios para adecuar y contextualizar la curricula desde la perspectiva de la formación desarrollada en la Normal Bilingüe, así como no perder de vista los diferentes planes y programas implementados para el nivel de educación preescolar particularmente para el medio indígena; por esa razón, en este trabajo se plantea a groso modo las perspectivas pedagógicas propuestas en los planes y programas para este nivel, que permite a la vez centrar mejor la formación docente inicial.

b. La formación docente inicial en la LEPEBI (experiencia inicial).

La Escuela Normal surge a partir de la necesidad de formar docentes indígenas para brindar una Educación Bilingüe en las comunidades indígenas; por esa razón se inicia un proceso de selección acorde las necesidades de los docentes que se requieren para laborar en comunidades indígenas, tomando en cuenta las siguientes características:

- ❖ Ser originario(a) de algún grupo lingüístico del estado de Oaxaca.
- ❖ Ser bilingüe en lengua indígena y en español.
- ❖ Estar formado(a), desde las tradiciones y estilos de vida de su comunidad originaria.
- ❖ Tener un compromiso ético profesional para laborar en los pueblos y comunidades originarias, para poder rescatar, fortalecer y difundir su identidad cultural, étnica y lingüística.

Captando en el proceso de selección para la **LEPEBI** a jóvenes hablantes de una de las 16 lenguas existentes en el Estado, con sus respectivas variantes dialectales; hoy la Normal alberga a hablantes de 14 de las 16 lenguas reconocidas en el Estado; las cuales son: Zapotecos del Istmo, de la Sierra Sur,



del Valle y de la Sierra Norte, Huaves, Chinantecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos de la Costa, del Valle, de la parte Alta (Tlaxiaco):, Triquis, Chontales, Cuicatecos, Náhuatl, Chatinos, Amuzgos, Chocholteca y Zoques³⁷, faltando únicamente los Ixcatecos y Tacuates

Con la diversidad de culturas que convergen en la Escuela Normal Bilingüe; se asume el desafío y el compromiso de desarrollar y poner en práctica esta licenciatura, desde el trabajo colegiado a través de la integración de una academia específica de preescolar, quiénes intercambiamos y analizamos puntos de vista para la construcción y adecuación de la parte metodológica, conforme a los requerimientos y necesidades de los estudiantes normalistas provenientes de los diferentes pueblos originarios, bajo el enfoque bilingüe e intercultural cuya estrategia educativa proyecta a transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas originarias, desde una perspectiva de auto reconocimiento y convivencia con los otros.

En lo metodológico consideramos la cosmovisión ancestral como conciencia histórica, los valores, saberes, conocimientos, modos y formas de vida comunitaria como recursos pertinentes para transformar la práctica docente indígena, aunado desde luego a los rasgos de la nueva curricula cuyo “enfoque centrado en el aprendizaje implica un nuevo modo de pensar y desarrollar la práctica docente..., [además]... de aprender considerando sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen en la vía institucional y por los medios tecnológicos” (DGESPE:2011;15)

Con base a lo anterior, consideramos la pertinencia de trabajar la metodología por Proyectos, mediante el registro de acontecimientos de las comunidades, tales como: fiestas, actividades productivas y económicas, en general la cosmovisión de los pueblos originarios. Igualmente nos permitió retomar los problemas que se viven o que han vivido en la comunidad y convertirlos en unidades de aprendizaje como marca la malla curricular, basado en el modelo de competencias.

³⁷ Datos tomados de la Oficina de Control Escolar de la ENBIO en el periodo escolar 2011-2012



Nuestro compromiso fundamental fue y será atender el proceso educativo desde y con los pueblos originarios, en el marco de una educación innovadora, reflexiva y significativa, conforme a exigencias, demandas y necesidades mismas del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y convivir y aprender a ser en un mundo globalizado (UNESCO:1996), potencializando siempre la communalidad como esencia de vida de los pueblos originarios.

Para promover el desarrollo integral del estudiante en formación inicial, fue preciso comprender que las competencias deben favorecer los campos formativos que se trabajan en el campo de la práctica educativa en el nivel de preescolar divididos en: Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y conocimiento del mundo, y Expresión y Apreciación Artística caracterizadas en el Plan de Estudios para Preescolar 2004, Plan Estudios para Preescolar en Zonas Indígenas, Plan y Programa 1992, Líneas Curriculares y diversos recursos que permitieron delimitar nuestras líneas de acción.

Elaboramos el proyecto general de academia denominado: “**EL MUNDO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR BILINGÜE E INTERCULTURAL**”, cuyos rasgos nos remitieron a revisar y plantear unidades de competencias:

- Brindando al estudiante en formación inicial, un panorama conceptual, metodológico y actitudinal de manera sencilla y operativa cómo trabajar el enfoque por competencias en el nivel Preescolar Bilingüe Intercultural.
- Elaborando proyectos que articularan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado.
- Aplicando metodologías situadas para el aprendizaje significativo de los diferentes campos formativos.
- Promoviendo el uso de las tecnologías entre los alumnos para enriquecer su formación docente.
- Estableciendo niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias.



- Atendiendo la diversidad cultural de los alumnos para promover el diálogo intercultural.
- Formando a la persona-estudiante como futuro docente bilingüe e intercultural, que fomente, desarrolle y ponga en práctica habilidades, valores, que generen diversos conocimientos para crear condiciones de aprendizajes situados.

Por la necesidad de atender los diferentes campos formativos que trabaja el nivel de preescolar Plan 2004 y contextualizar la formación docente inicial, vimos pertinente y necesario abordar contenidos de expresión artística y fortalecimiento de la lengua indígena; en razón a ello, se agregaron dos cursos más: Expresión Artística y Fonética que no plantea la malla curricular, para el primer semestre, logrando con esto el desarrollo de competencias docentes y habilidades de forma integral.

En ese sentido se hicieron las adecuaciones de las unidades de competencias planteadas en la malla curricular bajo los siguientes propósitos:

En el curso: El sujeto y su formación profesional docente: Que los estudiantes comprendan y desarrollen los conceptos y categorías principales con respecto a ser persona y al trabajo docente bilingüe intercultural.

En Psicología del desarrollo infantil I: Que los estudiantes reconozcan y comprendan los procesos de desarrollo integral de los niños y niñas recuperando los conocimientos culturales, sociales, familiares y biológicos.

En Matemáticas para el desarrollo profesional: Que a partir de la observación, los estudiantes identifiquen la clasificación, formas, tamaño y uso de las figuras geométricas.

En el curso: Panorama actual de la educación básica: Que los estudiantes analicen las características de la Educación Básica en México, a partir de las tendencias internacionales y el impacto en los enfoques y programas vigentes.



En cuanto al curso de las TIC's en la educación: Que los estudiantes desarrollen competencias tecnológicas con base a los conocimientos adquiridos en el desarrollo de los proyectos.

El curso de Observación y análisis de la práctica educativa: Se orientó a dotar a los estudiantes de elementos metodológicos de la investigación educativa, en cuanto a la observación, registro y análisis de datos, para profundizar conocimientos culturalmente diferenciados.

Los siguientes cursos, se incorporaron por la necesidad misma que demanda la formación inicial, cursos que no contempla la malla curricular:

La Educación artística, se centró en que los docentes en formación exploraran diferentes tipos de plantas, identificando las formas, tamaños y colores, desarrollando la capacidad de expresar y controlar las emociones.

En relación al curso de Fonética, se orientó a la adquisición de nociones básicas para el análisis fonético de las lenguas originarias, la identificación de algunos criterios que permiten el establecimiento de la ortografía escrita de las lenguas originarias.

c. Retos y perspectivas

Se empieza en ese sentido a repensar en el prototipo de maestro y el tipo de educación que se requiere para atender a los pueblos originarios del México actual, particularmente el caso del estado de Oaxaca. La pretensión es volver la mirada hacia lo propio, a lo vivido y construido en el proceso mismo de la existencia de los pueblos originarios, es darle valor a lo que se ha menospreciado por los otros, es romper con los sistemas simbólicos inculcados por la escuela homogénea.

Romper con estas visiones, se requiere formar a los docentes con habilidades que los posibiliten a entender valores de convivencia social, la habilidad de adaptación a situaciones de mundos cotidianos ajenos a su contexto étnico; las competencias necesarias de investigador de su propia práctica docente; capaces de utilizarlos en



la recuperación, sistematización de saberes y conocimientos comunitarios. Así como la capacidad de desarrollar, de flexibilizar, contextualizar y situar su tarea docente; en concreto, un profesional capaz de reconocer que su aula escolar es un espacio con una diversidad cultural, por lo tanto con visiones del mundo propio de la cultura que lo antecede.

Uno de los retos en la formación inicial sobre todo bajo esta perspectiva, es la de formar un profesional que recupere y haga suyas las formas de aprendizajes cotidianos que tienen las personas de los pueblos originarios. La posibilidad de resignificar una práctica tradicional que ha marginado los saberes comunitarios y acentuado aprendizajes ajenos al mundo de vida de los educandos indígenas.

En la medida que los nuevos docentes indígenas bilingües e interculturales resignifiquen las culturas originarias, se estará en condiciones de hablar de un profesional como promotor de cambio que recupere y recrea todos los saberes comunitarios desde el ámbito educativo. Un mediador más que construye “puentes”, así como facilitador entre diversas interpretaciones de una realidad concreta.

Profesionales que estén en capacidad de dialogar e interactuar con los padres de familia y con los miembros de las comunidades, donde se considere además la diversidad lingüístico – cultural como eje y como recurso para potenciar un aprendizaje significativo para encontrar nuevas formas de enseñar y aprender, esto lleva a recuperar las formas de producción y transmisión de conocimientos, poniendo atención a las formas de socialización de las niñas y niños indígenas. Es decir, un profesional que sea capaz de adentrarse al mundo de las culturas originarias, de romper con los parámetros establecidos por las instituciones escolares.

En esta formación inicial del futuro docente indígena, se pretende que no sólo reconozca y valore la diversidad social, cultural, étnica y lingüística de los pueblos originarios, sino que encuentre que ahí se encuentran enraizados sus orígenes; es decir, se trata no sólo de un reencuentro con lo propio, sino un punto de partida



para dar una educación en y para los pueblos originarios, no solamente planteada desde los nuevos enfoques del plan de estudios, sino de la propia voz de los actores.

Por esa razón, es necesario replantear y formar un nuevo docente que tenga pleno conocimiento del valor de su cultura e importancia de su lengua en la educación, así como las posibilidades de proponer metas, seleccionar contenidos y metodologías para la construcción y práctica diferencial.

BIBLIOGRAFÍA.

- Alonso Z. Angélica, (Coord.) (et.al). (1987). Plan de estudios y Programa de Educación Preescolar Indígena. México. DGEI. SEP.
- Celorio, Eduardo y Gloria R. de Bravo Ahuja. (1980). Guía para el promotor bilingüe bicultural. México. SEP.CIIS.
- González N. Héctor. (Coord.) (1981). Plan y programa de educación preescolar indígena. México. SEP.
- ENBIO. (2002a), Hacia la construcción de un currículum para la formación de profesores indígenas (bilingües e interculturales) para educación primaria. Área de Investigación Educativa de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, San Jerónimo Tlacochahuaya, Tlacolula, Oax.
- (2011) Relatoría de la plenaria de evaluación de prácticas de observación del primer semestre por alumnos y docentes. Documento de trabajo.
- (2011) Relatoría de la academia del primer semestre. Documento de trabajo.
- Pérez Gómez Ángel I., José Gimeno Sacristán. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. España. Morata.
- Serrano Ramírez Bertha. (Coord.) (1994). Programa de Educación Preescolar para Zonas Indígenas. México. DGEI. SEP.
- SEP. (1992). Programa de Educación Preescolar. México



Manteca Aguirre Esteban. (Coord.) (2004). Programa de Educación preescolar 2004. México. SEP.

Shirley, Brice Heat. (1986). La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación. México. INI.

¿QUE HAY DETRÁS DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA?

Mariela Pérez Irene

ESCUELA NORMAL DE ZACATECAS

“Manuel Ávila Camacho”

Zacatecas, Zacatecas.

Desde mi punto de vista, la discusión sobre educación multicultural surge en el momento en que ciertos aspectos de la cultura, en tanto variable representativa de la diversidad, se introducen en el aula y en la escuela. Cuando existe una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello, otros elementos más, diferencias socioeconómicas; se reconoce la necesidad de una educación especial para atender tales diferencias. Aparece una nueva forma de conceptualizar la discriminación que se practica a través de la escuela: la discriminación por la diferencia cultural. La vieja escuela discriminatoria y reproductora de las diferencias de sexo y clase también discrimina ahora (siempre lo hizo) a quienes pertenecen a grupos culturales diferentes al dominante en ella.



¿Qué podemos hacer para mejorar la calidad de la educación para todos?

El concepto de multiculturalidad se refiere a la situación, es decir la presencia de una de dos o más culturas. Pero contra el concepto de interculturalidad se emplea para designar la acción y la comunicación, entre individuos, entre grupos, y entre instituciones pertenecientes a culturas diferentes.

La educación intercultural en sentido máximo se propone como objetivo una sociedad en la cual la educación no solo enseñe a respetar las diferencias sino que muestre los valores de cada una de las culturas. Y para los alumnos ha de modificar la orientación de sus programas para ponerlos en servicio de las interculturalidad, un cambio que no solo implica los programas sino también un cambio de mentalidad en los docentes.

La necesidad educativa para poder vivir juntos consiste en conocer y ser capaz de fortalecer una identidad basada en las mejores tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales para el bien común. Capacidad de comprenderse mejor así mismo, de comprender mejor a los demás y tratar de construir en nosotros una diversidad cultural.

La multiculturalidad es un hecho, la interculturalidad una posibilidad que necesita de medidas respecto al racismo, la adecuación continua del currículo a la realidad social, sus actores y sus necesidades; la creación de nuevos perfiles de profesionales y readaptación de los ya existentes que ayuden a dar respuesta a los nuevos retos de interculturalidad; coordinar y poner en práctica políticas de atención específica y preventivas de las desigualdades.

La lucha contra el racismo, la segregación étnica, la exclusión de lo culturalmente distinto, ayudar a comprender al mundo, comprender al otro, para así comprenderse mejor a si mismo.

El fin es comprender, ayudarnos a comprender la diversidad como derecho y su atención e integración como una de las claves de nuestro sistema educativo. Sabemos que la escuela no es solo expresión de la sociedad que somos. También



es lugar de reproducción social, es generadora de una sociedad que hay que pensar. De ahí la importancia no solo de los medios didácticos sino también hacia donde llevan estos medios. La finalidad de la educación debe ser debidamente pensada.

La educación tiene como objetivo fundamental civilizar, es decir, hacer una ciudadanía y ciudadanos abiertos. Por ello el currículo ha de ser intercultural, que posibilite la educación para la mutua comprensión y, por lo tanto, la diversidad.

Actualmente, en nuestra sociedad, tenemos un reto importante: prepararnos para una sociedad abierta, la comunicación, lo intercultural, para comprender lo otro diverso y diferente, a los otros en su diversidad, seguir en búsqueda de la integración auténtica, de lo culturalmente distinto.

Mejorar la formación de los docentes, para que puedan desarrollarla mejor en sus alumnos, los comportamientos y valores de solidaridad y tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente y, para respetar la diversidad cultural.

* En México viven actualmente más de 62 grupos diferentes de indígenas, lo que representa un 10.5 % de población (INEGI, 2005). El gobierno reconoce en el artículo segundo de la constitución reformado en 2001, la pluralidad y la diversidad étnica, cultural y lingüística de la nación, así mismo se ve la necesidad de plantear una nueva relación entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad nacional. Algunas investigaciones realizadas en México, discuten la política de un currículo intercultural en todos los niveles educativos, la formación de maestros, ya que la situación de niños indígenas en escuelas urbanas se trata de manera integrada, en muchas de las investigaciones, señalando la discriminación y agresión hacia ellos, el desprendimiento de la lengua materna y la poca preparación de los maestros para trabajar con ellos.

La existencia de niños indígenas en escuelas urbanas sigue siendo un fenómeno ampliamente ignorado tanto por maestros como por funcionarios educativos, los niños indígenas en las escuelas no se identifican, los maestros no saben quienes



son, mucho menos que lengua hablan, como parte los niños con problemas de aprendizaje lento, que no sabe expresarse, que no saben leer y escribir bien.

Existe, en general, un baja autoestima-“cuando hablo mi lengua me ven rara, me da miedo contestar mal”- hay miedo de admitir sus pertenencia étnica lo cual lleva a los problemas de aprendizaje y de aprovechamiento escolar. El miedo no les permite expresar realmente lo que sabe, pues no se atreven a expresarlo.

Sin embargo los docentes reconocen hoy la necesidad de formarse en aspectos de educación intercultural. Se nota la deficiencia en la formación de los maestros, los cuales no han sido preparados para enfrentarse a grupos multiétnicos dentro de las escuelas urbanas... De esta manera, el tema empieza a incluirse en los contenidos de las escuelas normales y en los cursos de actualización. Pero como gran parte de los maestros no sabe incorporar el conocimiento y la sabiduría de los grupos étnicos a través de los niños y los propios papás, al contenido de las clases a reducirlos a simples contenidos folklóricos, por ejemplo alguna danza típica, sin investigar ni conocer su ritual o el contexto histórico al que pertenece.

¿Cómo hacer entender que el proceso de integración intercultural iniciado por mucho docentes, muchos educadores, en muchos centros educativos como reflejo de la incorporación a nuestra sociedad, no es un problema, es una oportunidad para replantear tanto nuestra concepción de sociedad cerrada como de una educación que prepara para una sociedad mas rica en su diversidad, mas humana por su sentido de igualdad y justicia social, mas democrática porque inicia en la práctica del dialogo, del poder decir y el poder decidir?

Educar para igualar desde la cultura

Lo que se pretende es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes que surgen ante el fracaso académico:

- Los niños culturalmente diferentes, experimentarán desventajas de aprendizaje en escuelas.



- Para remediar esta situación, creada por los programas de educación multicultural, se debe aumentar la compatibilidad escuela y hogar.
- Mediante soluciones se aumentará el éxito académico de los alumnos. La educación multicultural, que desde esta perspectiva, niegan las diferencias culturales, y no intenta cambiar a los niños, su lengua e, incluso, las pautas de sus padres sobre la crianza.

Educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales, ahondando en las diferencias culturales y, con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales. En definitiva, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el “diferente” puede lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultural dominante, siendo la escuela la que facilita el tránsito de una cultura a la otra.

Se apuesta por una necesaria educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de los llamados culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa, entonces, que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. La multiculturalidad sería un contenido curricular. Todos los alumnos sean de minorías o de la corriente cultural dominante-necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales las escuelas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando sus currícula. Habría que mantener la diversidad, y, por ello, la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural.

Hay que afrontar la cuestión de la diversidad cultural en y desde la educación y una primera acción ha de ser reflejar de dicha diversidad en la composición del profesorado. El profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, ni a las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos.

Las culturas se diferencian, entre otras razones, por su particular manera de adaptarse a contextos igualmente diferentes, y es precisamente en esa diferencia,



que no es desigualdad, sobre la que deben compararse y encontrarse unas y otras.

La educación intercultural

La educación intercultural es aquella que va más, que se acerca a la igualdad de oportunidades educativas, que promueve competencias en múltiples culturas. La educación intercultural desde esta perspectiva, como afirmábamos antes, no puede seguir siendo vista sólo como aquella que demandan a los indígenas, sino como una educación para el conjunto de la diversidad cultural existente en nuestro país.

El contenido cultural siempre ha estado presente en la enseñanza. Tradicionalmente este contenido se configuraba a partir de una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos y económicos, junto con los autores y producciones de prestigio, y un poquito de folklore y tipismo. El contenido cultural era un “añadido”, decorativo a veces, y otras, incluido como parte de la materia que se debería de memorizar. La comunicación intercultural se había desarrollado como respuesta a la necesidad de evitar los males entendidos culturales para la relación con personas de diferentes orígenes como para la convivencia en sociedades multiculturales.

No se necesita establecer una materia para impartir el tema de interculturalidad a los alumnos, sino que la interculturalidad deberá ser un enfoque transversal, recuperándolo a lo largo del año con distintos temas. En este sentido se necesita revisar el material didáctico y proporcionar a los maestros las herramientas necesarias para poder trabajar con grupos multiétnicos en su salón y lograr en sus alumnos una convivencia basada en la tolerancia, el respeto y reconocimiento mutuo tanto entre los maestros y los niños, y los papas de ellos.

La educación intercultural debe visualizarse como unos proyectos transversal en toda la educación básica, el cual debe proporcionar elementos para que los niños logren adaptarse a una sociedad, sin perder sus orígenes de cultura; así, mismo enfocarse a los alumnos y maestros para que puedan comprender a sus



compañeros con un trato respetuoso y tolerante, un ambiente de armonía y equidad en la escuela.

Es decir, nos plantea el reto no sólo de la revisión de contenidos, sino también la búsqueda de una metodología y una didáctica para la atención a la diversidad y la ciudadanía en la formación docente, así como la revisión de las relaciones entre escuela y sociedad, como de las diferencias entre los sujetos educativos y las propuestas curriculares.

El análisis de conceptos como los de diversidad, ciudadanía e identidad, entre otros, trascienden en el reconocimiento de la construcción de una educación que le permita a los futuros docentes reconocer la pluralidad cultural existente en los contextos educativos. Hay que pensar en una formación intercultural de docentes que haga posible concretar una educación para la atención a la diversidad cultural en la educación básica y sobre todo no se limita a abordar la discusión sobre la diversidad cultural si no que "reconozcan la pluralidad existente en el país y el mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida", admitiendo la importancia que tiene la valoración del pluralismo cultural.

REFLEXIÓN

Si se pretende verdaderamente dar un paso a una educación intercultural en la formación docente de las escuelas normales, el primer paso es dejar de ver a ésta como un discurso teórico cargado de buenas intenciones y percibirla como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ello.

Desde esta perspectiva, todos los seres humanos vivimos en un mundo multicultural, donde cada individuo tiene acceso a más de una cultura, a más de un conjunto de conocimientos de percepción, pensamiento y acción, en la cultura de su grupo de origen, tanto en su expresión y sistema normativo, como en su diferenciación frente a otros grupos que componen el nuevo entorno en el que ha



empezado a vivir y en la cultura de los diferentes grupos de iguales en los que puede participar; en el nuevo barrio en el que vive y en la institución escolar en la que se pretende integrar; en el salón y en la escuela donde aprende a conocer y a valorar una información que para todos se presenta supuestamente igual. Este niño, adolescente o adulto se hace competente en varias culturas, cargadas todas ellas de diferente información con las que de manera activa e individual construye su propia visión del mundo.

Por otro lado, es importante que los docentes en formación valoren el significado de la cultura en el proceso de interacción en el ámbito escolar, un proceso que le permite al individuo desarrollar competencias en múltiples esquemas de percepción, pensamiento y acción (en múltiples culturas), y no equiparar educación con escolaridad, ni educación intercultural con programas escolares formales.

Igualmente, es trascendental que no se compare a la educación intercultural con un grupo étnico (cuálquiera que sea éste), para evitar los estereotipos e impulsar una búsqueda intensa de las semejanzas y diferencias entre alumnos, en la que el desarrollo de competencias en una cultura requiera una interacción constante con las personas que ya las poseen. Que fomente mayores niveles de conciencia en los alumnos respecto a la diversidad cultural presente en la escuela y que tenga los recursos cognitivos suficientes para reconocer y convivir en la pluralidad en entornos inmediatos.

Lo anterior plantea otra interrogante a los formadores de docentes de las escuelas normales: ¿cómo formar un docente capaz de reconocer y atender la diversidad cultural?

Hay mucho por hacer y reflexionar acerca de la práctica docente, el análisis teórico, político e institucional; sin embargo, la posibilidad de construir una escuela abierta a la diversidad debe ser el proyecto prioritario en la educación básica, y normales, con toda su estructura, recursos y actores. Este proceso necesita un esfuerzo individual, de grupo o institución, ya que la educación intercultural no es



un favor que se concede a la diversidad: es la oportunidad de convivir con otras realidades, otras formas de entender y vivir en el mundo, otras formas de conocer, sentir, hacer y relacionarnos desde la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Jordán, José Antonio. 1994. "La escuela multicultural, un reto para el profesorado", Barcelona, Paidós
- Alegret Tejero, J.L., "Racismo y educación" (93-110), en Educación Intercultural: la Europa sin fronteras, Fermoso, Narcea. Madrid. 1992.
- Delgado, Gaitán, destacando la cultura en la educación multicultural, "Hacia una educación multicultural", Universidad de granada, granada 1992.
- Arezizaga, M. E. (2002) el componente cultural en la enseñanza de lenguas: Elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. Cultura y educación, 161-175.
- Areizaga, M. E. (2003) la interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. *Textos*, 27-43.
- Besalú, X. (2002) diversidad cultural y educación. Madrid: síntesis.
- Colectivo Amani (1994) educación intercultural: análisis y resolución de Conflictos. Madrid: edit. Popular.
- Essomba, M. A. (1999) construir la escuela intercultural, Reflexiones y Propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural, Barcelona
- García, F. J. Y granados, (1999) lecturas para una educación intercultural, Madrid: Trotta.
- García, A. Y Sáez, J. (1998) del racismo a la interculturalidad, Madrid: Narcea.
- Jordán, J.A. (1994) la escuela multicultural. Barcelona: Paidós.
- Juliano, D. (1993) educación intercultural. Madrid: Eudema.
- Albertini, Claudio (1999), "los nietos de Sánchez: indígenas migrantes en el centro histórico de la Ciudad de México", en *ce-acatl*, núm. 101, pág.. 141-148, México: centro de estudios antropológicos.



Bar Din, Anne (1992), "la población indígena en la ciudad de México: algunos de sus problemas y éxitos", En américa indígena, vol. 52, núm. 1-2, págs.. 153-167, México: instituto indigenista interamericano.

México. Gobierno (2001), programa nacional de educación 2001-2006, México: Secretaría de Educación Pública.

LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA REFORMA CURRICULAR

Yesenia Torres García

ESCUELA NORMAL REGIONAL DE LA MONTAÑA

Tlapa, Gro.

La reforma curricular se implementó en las escuelas normales porque la formación inicial del magisterio no cuenta con las herramientas suficientes para combatir el rezago educativo en México, por lo que se pretendió actualizar la educación normal puesto que se dio primeramente la reforma en la educación básica y se aumenta el interés por el magisterio en servicio a incorporarse a una gran diversidad de programas de posgrado en educación (diplomados, especialidades, maestrías y doctorados).

La reforma curricular en la educación normal se dio primeramente como prueba en varias escuelas del país, por la gran demanda de esta carrera así que uno de los más grandes retos era reducir la matrícula de las escuelas normales y evitar el gran desempleo, luego se alarmaron todos los estudiantes ya que la reforma pretendía que su formación duraría cinco años, para reforzar su desarrollo académico y su vínculo con las escuelas de educación básica a las que se irán a prestar sus servicios los egresados.

En la Escuela Normal Regional de la Montaña, los encargados del comité estudiantil junto con su equipo se encargaron de dar la información a la base para que se negaran totalmente a la reforma, sin preguntar la opinión de los docentes



para que también ellos dieran su opinión y ver juntos el problema. Las reformas se tienen que dar por ley ya que el cambio constante de la educación se ha convertido para el presidente Felipe Calderón un reto.

La reforma dejó de funcionar en las escuelas normales puesto que para el gobierno representó una gran inversión porque ya estaba invirtiendo en las escuelas primarias y en la formación permanente del magisterio. Pero uno de los grandes errores que cometemos es que si el gobierno quiere actualizar la educación en las escuelas normales ellas se niegan y si no lo hace las escuelas reclaman su olvido lo que realmente se necesita es un maestro con mística.

Así que para dar una educación de calidad lo primero que tenemos que hacer es ser maestros con mística y calidad, para que podamos transformar la educación en México y para ello se necesita seguir cuatro pasos, el primero es del **bien ser** esto indica que nosotros tenemos que ser disciplinados, puntuales, honestos, trabajadores y ser estudiados, el segundo paso es el **bien hacer** todo lo que hagamos lo tenemos que hacer bien desde un principio es dar más de lo que podemos recibir de nuestra institución, escuela o trabajo a realizar en la sociedad después de eso sigue el tercer paso es el **bien estar** nos indica que todos los días tenemos que dar lo mejor de nosotros para poder estar bien con nosotros mismos y después con la sociedad mas tarde llega el **bien tener** y se habrá logrado el trabajo con el corazón y no se debe de buscar el tener trabajo rápido y fácil ya que muchos de los maestros solo ven la profesión del maestro como una oportunidad para subir de escalafón y ocupar los mejores puestos y mejorar el salario.

Lo que se necesita en las escuelas normales es una educación formativa más que educación instructiva ya que se requiere de personas capaces de trabajar en equipo y no se necesita de personas tan preparadas académicamente si no cuenta con los cuatro puntos ya mencionados anteriormente no se puede lograr gran cosa y lo que se necesita es un maestro con mística.

Lo que realmente se necesita en una buena coordinación dentro de la escuela en el trabajo que están realizando los docentes y por lo tanto se verá el aprendizaje



que van realizando con los alumnos normalistas ya que muchas veces el trabajo en una escuela no se organiza el trabajo y cada maestro hace lo que quiere, haciendo que la educación de los alumnos normalistas sea un obstáculo, porque la educación que se irá impartir a las diferentes escuelas es la que se ha aprendido en la formación docente.

Uno de los problemas que mas presentan los normalistas es que al llegar a una comunidad rural que es el área en donde nos toca trabajar por el enfoque que llevamos (Enfoque Intercultural Bilingüe) no cumplimos con ello ante el desconocimiento de su función y no saber en que enfocarnos, caemos en lo mismo una educación sin rumbo y sin propósitos, ya que cada contexto cada escuela tiene cierto propósito y cierto perfil que lograr en los alumnos, puesto que no es la misma educación en una zona rural y una zona urbana.

Así que el normalista deberá ver que su formación vaya en caminada al éxito y no al fracaso, porque el Enfoque Intercultural Bilingüe no se debe de mezclar para obstaculizar nuestra formación y actualizarnos, sino mas bien es una herramienta muy poderosa para atender las necesidades de los pueblos originarios que son los que necesitan de nuestra educación y formación para su progreso y del país.

Ante las reformas debemos de seguir combatiendo y ser unos verdaderos maestros capaces de dar lo mejor de si, porque en nuestras manos está el mejorar nuestro país, México.



TRANSVERSALIDAD DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS

RUBÉN ARIEL GARCÍA PACHECO

ariel.tunku@yahoo.com

ESCUELA NORMAL DE VALLADOLID “JUAN DE DIOS RODRÍGUEZ
HEREDIA”

INTRODUCCIÓN

Hoy en día no hay sector de la sociedad que no hable y no se preocupe de la calidad. El sentido cotidiano de la calidad hace referencia a lo que hace a una persona o una cosa buena mejor. Cuando dicha calidad es concerniente a la educación, esta se entiende cómo el proceso que de manera sistemática permite lograr que todos los jóvenes adquieran conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse adecuadamente en su vida adulta. La calidad de la educación es lo que permite capacitar a un chico o una chica desde su formación para enfrentarse a las dificultades y exigencias de la sociedad en la que vivirá cuando sea una persona adulta. Entonces esta viene determinada por su coherencia, utilidad, pertinencia y aportación al desarrollo social.

La encargada de hacer esta función es la escuela pues ella se halla al servicio de la sociedad, y tiene la obligación de aportar herramientas necesarias para su avance y funcionamiento; por ello habría que preguntarse la sociedad que queremos, para formar, teniendo presente esta meta, de forma acertada a sus futuros ciudadanos.



El sistema educativo de una sociedad, a la que la globalización y los nuevos movimientos migratorios ha convertido en multicultural, no sería coherente, ni útil, ni equitativo, ni eficaz; es decir, no tendría calidad sino contemplara una educación para la inclusión.

La cultura escolar no permanece estable; la escuela caracterizada por estar anclada y desfasada en muchos aspectos del tiempo que le toca vivir, está sumida en una situación carente de posibilidades de lograr el cambio.

La cultura, los valores, etc. que favorece la escuela debe estar en consonancia con los valores y la cultura que se transmiten en el seno de las familias; si no se establece una articulación entre estas dos instituciones, puede que la educación este destinada al fracaso.

La escuela debe formar a sus jóvenes en la pedagogía de la diversidad, es decir, preparar al alumnado para relacionarse en mundos diferentes al propio, participando de la igualdad de oportunidades y de las capacidades. Nos estamos refiriendo a la interculturalidad en el campo educativo, basada en el “vivir con” personas de diferentes etnias, razas y culturas, lo que implica la oportunidad de abrirse a procesos de autoconocimiento y de conocimiento de otro, el compartir espacios y experiencias, y construir un lugar en el que se potencia la interacción y el reconocimiento mutuo.

La lógica pasa por entender que si la escuela debe preparar para la vida; si la calidad educativa tiene como factor esencial la funcionalidad de los saberes que proporciona la práctica docente, si la educación debe mirar al exterior, a su entorno, como para ofrecer al alumnado las respuestas adecuadas. Si la realidad muestra pluralismo cultural, funcional para el futuro de la persona.

En la búsqueda de la calidad educativa, las actividades y las tareas que configuran las diferentes unidades de intervención que definen la práctica en el aula, se trabajan contenidos de aprendizaje distintos y, habitualmente, más de un contenido. Cuando nos fijamos en una unidad de intervención más amplia, las unidades didácticas, observamos que nunca se reducen al trabajo de un único



contenido. Generalmente, el número de contenidos que configura estas unidades. La forma de presentación y la relación que existe entre ellos nunca es arbitraria; al contrario, obedece a unos criterios que hacen que la selección de los contenidos de cada unidad y el tipo de relaciones que entre ellos se establecen sean de una manera y no de otra. Esto supone que dichas unidades giren en torno a temas, preguntas, apartados, lecciones, etc., que articulan y relacionan los diferentes contenidos que las configuran. Las relaciones y la forma de vincular los diferentes contenidos de aprendizaje que conforman las unidades didácticas es lo que denominamos organización de contenidos.

Los contenidos, a pesar de que a menudo se presenten en clase por separado, tienen más potencialidad de uso y de comprensión cuanto más relacionados estén entre sí. Para que de esta manera los alumnos integren contenidos que les permita incrementar su valor formativo (ejemplos: suma, cálculo mental, la toponimia de un país, la interpretación de mapas).

El presente trabajo expone cuestiones vinculadas al desarrollo integral de los contenidos temáticos en la práctica educativa desde el punto de vista de la transversalidad disciplinar, así como la interacción que deben guardar estos con la cultura dominante. Mi interés se orienta hacia el análisis de los fundamentos establecidos en el Programa de la Licenciatura de Educación Primaria Intercultural Bilingüe de Educación Normal. La investigación se ubica en la Reforma Educativa que propone dicho programa, así como de la misma forma se circumscribe en el contexto de la transversalidad disciplinar que proponen diversos investigadores (Boggino, Dolors, Loncon, etc.,).

Convertir a los contenidos en uno de los puntos centrales de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje, supone plantear una visión más ajustada a lo real, que ofrezca nuevas y diferentes perspectivas a docentes y niños, y que supere las visiones restringidas a la mera técnica, a las hipótesis psicológicas o la simple idea de cambio social. No atender a los contenidos socialmente significativos, puede llevar a producir marginalidad en el marco mismo de la escuela.



Los contenidos deben ser social y potencialmente significativos para posibilitar su aprendizaje y su transferencia al contexto social del niño. No es posible trabajar en el aula sin contenidos y, por lo tanto, estos constituyen necesariamente una dimensión que no puede dejar de considerarse. Pero los contenidos implican siempre una determinada representación social de lo real.

DESARROLLO

Tomando como parámetro por fines de ajustes al presente trabajo las tres últimas reformas educativas implementadas en las escuelas normales, se puede decir que se destacan tres grandes movimientos los cuales estuvieron unidos por un olvido común: los contenidos.

En primer lugar y fundamentalmente en la década de los ochentas (1984), la reforma educativa puso énfasis en la científicidad de la enseñanza; por lo que el saber pedagógico se preocupó más en formalizar rigurosamente la actividad del docente, que por esclarecer los contenidos o las relaciones entre ambos. Se priorizo lo objetivo, entendido como aquello que podía observarse, medirse y comprobarse empíricamente y se relegaron los contenidos, en tanto constituyen un campo opinable y problemático. Todo el esfuerzo estuvo centrado en los métodos que garantizaría el aprendizaje.

En segundo lugar, desde fines de la década de los noventas (1997), se reorientó y ajustó el Mapa Curricular y por ende el proceso enseñanza-aprendizaje a cuestiones más apegadas a la problemática de las escuelas primarias. Y a fin de constatar si la efectividad de su implementación fuera lograda de manera integral y adecuada, se instauró la práctica docente como eje motriz de la formación académica de los alumnos normalistas (PROMIN- 2002) (Et, Al., 2004, p.p. 5-8); por lo que es de reconocer que en esta reforma educativa se destacan los movimientos que procuraron ser progresistas y que buscaron romper con la enseñanza transmisiva y reproductora de los pilares de la sociedad, por lo que se plantearon modelos pedagógicos que restaban importancia a los contenidos, a la



vez que acentuaban el valor de las relaciones sociales y de las características histórico-singulares de los niños.

Con la adopción de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en 2004, el mapa curricular tuvo modificaciones, adiciones, sustituciones y eliminaciones de asignaturas. Dicho reajuste provocó cambios en el perfil de egreso de los futuros licenciados en educación primaria; reajustando en este sentido por ende la práctica docente, hacia situaciones que atendieran más la interculturalidad y la diversidad durante las jornadas de realización de las actividades didácticas de los alumnos normalistas en el contexto de la educación primaria, esto es, en el considerando del desarrollo de contenidos temáticos de forma interdisciplinaria, transdisciplinaria y en relación con el contexto. Durante dicha reforma educativa, la preocupación recayó sobre el sujeto que aprende y sus procesos psicológicos, lo que hizo deslizar, una vez más, los contenidos hacia el margen de la práctica pedagógica, centrándose ésta, en el sujeto que aprende, sus intereses y la relación docente-alumno.

De esta manera, la práctica docente se hizo “blanda” y por momentos “invisible”; se psicologizó el aula y se cayó, muchas veces, en la ilusión de que el niño aprende sólo; pero el denominador común fue y es en el discurso pedagógico, la secundarización de los contenidos, como si los aprendizajes escolares se dieran en el vacío..

Los niños van atribuyendo significados a lo real en virtud del lugar que ocupan en la trama de relaciones familiares y sociales. Por lo tanto los aprendizajes previamente construidos (conceptos, normas, valores, procedimientos) condicionan la posibilidad y el modo en que se reconstruye y se reorganiza la información que circula en el aula.

El concepto de contenidos curriculares es en sí mismo interpretable desde diferentes enfoques y perspectivas; podemos comprenderlo como una construcción social con relación a un contexto socio-cultural e histórico concreto.



La justificación de los contenidos curriculares no puede obedecer solamente a criterios de representatividad de la cultura académica sino que deberán apoyarse, además, en criterios de carácter ético y social, dado que lo que se produce en última instancia es capacitar y formar a niños y adolescentes sobre la base de una concepción de hombre y de sociedad.

La fuente del currículum es la cultura que emana de una sociedad. Su selección debe hacerse en función de criterios psicopedagógicos, pero antes es preciso considerar a qué idea de individuo y de sociedad sirven.

Los contenidos escolares contienen: conceptos, procedimientos y métodos; valores, normas y actitudes. Mientras que los criterios que se consideran para adoptarlos, seleccionarlos y organizarlos por lo regular son los siguientes: significatividad social, es decir, que contribuya a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población; relativización de la extensión y profundidad de los contenidos; en este sentido que obliga a priorizar algunos e incluir otros, atendiendo a las demandas sociales y al avance científico y tecnológico; promover la integración e interrelación entre ellos, la transferencia a diferentes contextos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de los conocimientos; articulación horizontal y vertical tendiendo a evitar reiteraciones y superposiciones innecesarias y garantizar coherencia en la práctica pedagógico.

Tradicionalmente, los contenidos se han clasificado según un criterio de pertenencia a una disciplina, asignatura o materia, a estos se les denomina normalmente como contenidos curriculares (CC) o contenidos básicos comunes (CBC) porque son propios de una disciplina. Estos generalmente aparecen en los mapas curriculares agrupados, según fueran las asignaturas a que pertenecen. Por consiguiente, las unidades didácticas se han organizado según unos criterios determinados por las materias o disciplinas. Éstas, como suministradoras de aquello que hay que aprender en la escuela, han dado lugar a unas asignaturas según una configuración que coincide con la organización clásica del saber académico. Por motivos históricos, esta relación con los saberes universitarios



ha hecho que hayan predominado las ciencias o saberes con más años de vigencia, herederas del trivium y el cuadrivium medievales.

Esta organización compartimentada de contenidos según su dependencia disciplinar no siempre se encuentra en la escuela de forma pura. Podemos encontrar propuestas que rompen con esta organización por unidades centradas exclusivamente en una asignatura de manera que aparecen unidades o temas que intentan establecer relaciones entre contenidos de diversas materias. En una fase más avanzada de estos vínculos entre diferentes disciplinas, aparecen, bajo las denominaciones de sincretismo y globalización, propuestas de organización de contenidos que, aparentemente, prescinden de la compartimentación disciplinar, desarrollando métodos elaborados en que los criterios de organización de los contenidos no están condicionados por su naturaleza disciplinar. Los “centros de interés”, el trabajo por temas o tópicos, los “proyectos”, son métodos denominados globalizadores, porque su punto de partida no se desprende de la lógica de las disciplinas. En estos sistemas, los contenidos de aprendizaje y su organización en unidades didácticas sólo son relevantes en función de su capacidad para comprender en una “realidad” que siempre se manifiesta “globalmente”.

Existen dos planteamientos acerca de las diversas formas de organizar los contenidos: los que toman como punto de partida y referente básico las disciplinas o materias; en este caso, los contenidos disciplinares se pueden clasificar según su naturaleza en: multidisciplinares, interdisciplinares, pluridisciplinares, metadisciplinares, etc. En estas propuestas, las disciplinas justifican los mismos contenidos de aprendizaje y, por consiguiente, nunca pierden su identidad como materia diferenciada. Las características de cada una de las modalidades organizativas están determinadas por el tipo de relaciones que se establecen y el número de disciplinas que intervienen en estas relaciones. De este modo, encontraremos organizaciones centradas en una sola disciplina, forma tradicional de organización de los contenidos, y otras que establecen relaciones entre dos o más disciplinas.



Por otro lado está el modelo de organización de contenidos que nos ofrecen los métodos globalizados, los cuales nunca toman las disciplinas como punto de partida. En dichos métodos, las unidades didácticas difícilmente son clasificables si tomamos como criterio el que correspondan a una disciplina o materia determinada. Los contenidos de las actividades de las unidades didácticas saltan de una materia a otra sin perder la continuidad. La diferencia básica entre los modelos organizativos disciplinarios y los métodos globalizados radican en que en estos últimos las disciplinas como tales nunca son la finalidad básica de la enseñanza, sino que tienen la función de proporcionar los medios o instrumentos que han de facilitar la consecución de los objetivos educativos. El valor de los contenidos está condicionado siempre por los objetivos. La relevancia de los contenidos de aprendizaje está en función de la potencialidad formativa y no sólo de la importancia disciplinar.

En el caso de los modelos disciplinarios, la prioridad básica son las materias y su aprendizaje, mientras que los métodos globalizados sitúan en el centro de atención al alumno y sus necesidades educativas generales. Una educación centrada en el alumno nunca es una posición contrapuesta o excluyente, sino sumatoria. Una educación centrada exclusivamente en la lógica disciplinar puede no contemplar las necesidades formativas generales del alumno, pero en el caso contrario, una educación centrada en el alumno no puede prescindir de la enseñanza de los contenidos disciplinarios.

El diferente grado de importancia que se otorga al factor disciplinar en las actividades didácticas implica que a menudo sea difícil establecer una línea divisoria entre las organizaciones de contenidos en el contexto de métodos globalizados y aquéllas que comportan relaciones entre muchas disciplinas. En los métodos globalizados, la aproximación al hecho educativo se realiza desde la perspectiva de cómo aprenden los alumnos y, subsidiariamente, del papel que han de desempeñar las disciplinas en su formación. En los planteamientos interdisciplinarios, el punto de mira son las disciplinas y la manera en que los alumnos pueden aprenderlas mejor.



Dentro de los métodos globalizados existen temas transversales que aunque no aparecen de forma explícita en el currículo, su importancia reside en que se constituyen en la necesidad de ser utilizados en el proceso pedagógico con el fin de hacerlo más integral; en tanto que en los métodos disciplinarios hay contenidos curriculares en los programas que requieren ser transversalizados por los docentes en la práctica docente.

Los temas considerados “transversales” tienen una especificidad que los diferencia de las materias llamadas curriculares. El hecho de ser considerados transversales, alineados en otra dimensión, puede hacerles aparecer sutilmente difuminados o imprecisos al entrelazarse con lo “longitudinal”, por ello que desde siempre parece haber constituido el eje fundamental de la enseñanza.

Con la reforma educativa en 2004 en las escuelas normales, 18 de estas instituciones adoptaron el enfoque intercultural, entre cuyas innovaciones se encuentra la incorporación de contenidos curriculares transversales y la propuesta de inclusión de temas transversales en el marco escolar, esto es, a fin de atender las reivindicaciones sociales y educativas, al tiempo que se abrió un espacio para la incertidumbre, ya que representaba una oportunidad, a la vez que era importante desafío.

De acuerdo con el enfoque intercultural propuesto en la reforma educativa de 2004, el currículum es una construcción cultural e histórica que permite la síntesis y organización de ciertos elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) como resultado de ciertos mecanismos de negociación político-pedagógica.

La transversalidad como estrategia metodológica de la educación intercultural apunta a una refundación del currículum nacional para que éste se fundamente en el conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad. Hay distintos niveles de aplicación de la transversalidad en el desarrollo curricular: en las asignaturas impregnadas del enfoque de la educación intercultural, esta supone incorporar transversalmente el enfoque intercultural en



todas las asignaturas que conforman el currículum nacional, mediante la adecuación e incorporación de contenidos provenientes de diferentes culturas. En tanto que en las asignaturas específicas sobre interculturalidad, se trata de incorporar uno o varios espacios curriculares apropiados para desarrollarla: asignaturas, talleres, seminarios u otros, de manera simultánea que la transversalización del enfoque en el resto de las asignaturas. Y la articulación de saberes de distintas disciplinas, campos de conocimiento e, incluso, lógicas de construcción de conocimientos con base en problemas reales.

No obstante que las dos primeras estrategias pudieran corresponder a un tratamiento más “tradicional” del currículum, habría que transitar hacia formas más flexibles e integrales que apunten a su reformulación profunda a partir de la articulación de la dimensión epistemológica y ética que caracteriza a la diversidad sociocultural.

La transversalidad en la educación es el resultado de un nuevo paradigma que busca articular la formación educativa con las realidades y las necesidades de los educandos otorgándoles una educación integral, potenciando el desarrollo humano en su dimensión individual y social. El concepto transversal, ya sea como eje, tema u objetivo transversal busca atender los problemas y conflictos sociales que afectan a los educandos y a la sociedad a la que pertenece. Se llaman transversales porque atraviesan o envuelven el análisis de la sociedad, y del currículum en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad conceptual.

Para poder implementar la transversalidad de los temas dentro del proceso pedagógico es necesario partir de las dos acepciones o significados del concepto transversal: el de cruzar y el de enhebrar.

Estas dos posibilidades de abordar la transversalidad dan lugar, en el primer caso, a la construcción de “líneas” que crucen todas las disciplinas. Los contenidos de los temas transversales, conceptuales, procedimentales, y sobre todo actitudinales, están distribuidos en las diversas disciplinas, por lo que



atraviesan o “cruzan” como líneas diagonales las verticales de las áreas de conocimiento, dando sentido a la primera acepción del término.

El segundo significado hace referencia al carácter globalizador del término, que le permite “enhebrar” o engarzar los diversos contenidos curriculares. De esta manera se construye el factor conductor del aprendizaje, estableciéndose las transversales como un área, o tantas áreas como transversales contemplemos.

Existe también una tercera posibilidad, los espacios de transversalidad, que reflejan punto de encuentro entre los dos enfoques anteriores: una organización vertical, disciplinaria, pero “impregnada” de transversalidad, en la que existan momentos de aprendizaje interdisciplinario para el desarrollo de ciertos temas presentados como unidades didácticas de problemas socioambientales que hay que investigar.

La consideración de que las disciplinas son partes interrelacionadas de un todo en el que uno de los principales nexos son precisamente las transversales.

Transversalizar la acción pedagógica implica asumir una posición crítica frente al enfoque educativo; le asigna un rol fundamental a la escuela, como una escuela comprometida con la sociedad, abierta a las problemáticas sociales existentes y que responde a las necesidades del mundo contemporáneo. Con el enfoque transversal se concibe que la escuela no solo debe brindar la atención a los procesos cognitivos y transmitir conocimientos sino entregar herramientas que permitan a las niñas y niños ser capaces de vivir y convivir en sociedad, que sepan autoconducirse; busca que la educación sea integral, que impulse la formación ética, valórica, y humanizadora; busca desarrollar una educación profundamente humanizadora para una vida mejor para sí y para los demás, más digna y más feliz.

Ejes, objetivos, contenidos transversales son un mismo proceso; su nombre dependerá de la forma que se opte en el diseño para configurar y operacionalizar lo transversal. Los temas transversales se desarrollan acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad y con los problemas



del mundo contemporáneo. Los objetivos transversales tienen un carácter comprensivo y general, orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos.

Los temas transversales están presentes en los objetivos educativos, en las diferentes competencias de los educandos, en las áreas curriculares, en la selección de contenidos como temas concretos y en la práctica escolar en forma de actividades de aula, así como, en la evaluación educativa. Los ejes transversales se constituyen en una serie de líneas que se entrecruzan en el currículum y ofrecen a los alumnos investigar simultáneamente muchos problemas de interés colectivo.

La base o principios del planteamiento transversal se originan en tres paradigmas fundamentales, el paradigma humanista, el paradigma crítico y de los principales postulados ecológicos. Desde el paradigma humanista los ejes transversales sitúan al ser humano en el centro de todas las acciones. Desde el paradigma crítico se considera que la sociedad es una construcción susceptible de ser alterada mediante la intervención de los ciudadanos, la escuela es un agente de transformación social. Desde los postulados ecológicos se pretende un modelo de desarrollo humano global y sostenible con importantes implicaciones educativas recogidas por la pedagogía ambiental.

La fundamentación epistemológica de la transversalidad se encuentra no tanto en la construcción de nuevos cuerpos de conocimientos como en relacionar los existentes en el currículum escolar con las necesidades sociales; genera conocimientos integrales, vinculando la ciencia con las necesidades de la sociedad, con la formación valoral, para generar actitudes que permiten a niñas y niños juzgar y adoptar una postura personal y social respecto a esa realidad, propiciar prácticas para transformarlas en beneficio de la sociedad en su conjunto.

Transversalizar supone una organización pedagógica que pone en contacto al estudiante con su realidad inmediata en toda su complejidad, integralidad e



interdependencia, con el propósito de generar conocimientos, promover valores y actitudes para juzgar y adoptar una postura personal respecto a esa realidad, propiciar prácticas que permitan transformarla en beneficio de la sociedad en su conjunto. Su aplicación supone la elaboración de un nuevo proyecto curricular que obliga al cambio de las estructuras académicas, que faciliten el flujo de las transversales.

La acción de transversalizar en el currículum escolar se lleva a cabo a través de conceptos, procedimientos y los valores. Los conceptos aluden al “qué” se transversaliza, implican el estudio de determinados conocimientos, fundamentalmente si se trata de incorporar culturas que por acción de la homogeneización cultural han quedado aisladas o han sido desplazadas de la sociedad como son las culturas indígenas, conceptos relacionados con la cultura cívica y la ciudadanía. Los procedimientos se refieren al tratamiento metodológico para abordar los temas transversales en la implementación práctica, y finalmente los valores responden al porque transversalizar.

Los temas transversales deben reunir las siguientes características: se deben considerar contenidos que hacen referencia a los problemas y conflictos de trascendencia social. Por lo regular los temas transversales no aparecen asociados a algunas áreas de conocimiento específico, sino que se relacionan o se conectan con los objetivos educativos. Acercan las áreas del conocimiento a la problemática del alumno dándole significado y contexto. Ayudan a la comprensión y a la posible transformación de la realidad. Son portadores de valores. Establecen puentes entre el conocimiento científico y el conocimiento popular. Los temas transversales no pueden quedar en buenas intenciones. Las transversales se organizan en prácticas interdisciplinarias de los maestros, proporcionan una dimensión amplia al conocimiento escolar. Suponen conceptualizar al currículum desde una perspectiva que va más allá de las líneas tradicionales de la división académica del conocimiento y de las relaciones entre los diferentes elementos curriculares.



En el caso de las Ciencias Sociales se debe trabajar en torno al conocimiento social la transversalización implica contextualizar las grandes temáticas (familia, comunidad) en el ámbito de la escuela. Cada región presenta características propias en virtud de su ubicación geográfica y sus condiciones históricas, sociales y políticas e incluso, la escuela misma supone una nueva realidad diferente a los ámbitos de pertenencia primarios (familia, vivienda), donde rigen normas de funcionamiento propias. Por lo tanto las intervenciones de los docentes deben partir del reconocimiento de las estructuras y conocimientos previos, así como de las ideas espontaneas que los niños formulen.

Los niños van construyendo las normas sociales y los conceptos progresivamente y en relación con otros tipos de contenidos según los que disponen en cada nivel.

En el caso de la geografía de los nombres de los ríos y montañas o la historia de los próceres y de los que triunfan o, simplemente, de quienes “la dictan”; es necesario que los niños aprendan a reconocer la diversidad entre los seres humanos y aceptar las diferencias.

En Ciencias Naturales el conocimiento físico es el conocimiento de las propiedades de los objetos que tienen entidad propia, independientemente del sujeto. Las actividades del conocimiento físico se refieren directamente a las cosas y el aprendizaje siempre implica conocer algo acerca de ellas. El aprendizaje de los objetos físicos, sólo es posible desde esquemas o estructuras cognoscitivas y de conocimientos previos, a partir de lo cual, los objetos se tornan significativos, estos permiten poner en relación lo que se percibe, con los conocimientos ya adquiridos.

En el caso de Español como de la Lengua Materna, con la transversalidad se pretende impulsar acciones dirigidas a desarrollar la expresión oral de los alumnos, la producción de diversos textos, y la comprensión y el gusto por la lectura. La utilización sistemática y explícita de las habilidades comunicativas en el desarrollo de los contenidos de las otras asignaturas; es importante que se



indiquen cuáles serán las actividades de expresión oral, escritura o lectura que se trabajarán. Con la expresión oral se pretende mejorar de forma paulatina la comunicación oral de los niños y lograr mayor seguridad al comunicarse. Fomentar actividades como explicar, describir, narrar, conversar, dialogar, debatir, argumentar, preguntar. Lo anterior puede realizarse a partir de los temas estudiados en las diferentes asignaturas. Con la lectura el hecho que los niños comprendan lo que leen y utilicen la información para resolver problemas en su vida cotidiana. Que el niño desarrolle habilidades y estrategias, como anticipar el contenido a partir de imágenes, títulos; comprender globalmente el texto y aspectos específicos, y sintetizar la información mediante resúmenes con sus propias palabras, esquemas, cuadros sinópticos o mapas conceptuales. Favorecer la comprensión lectora por medio de preguntas. Y con la escritura se pretende que los niños logren el dominio paulatino de la producción de diversos textos. La redacción de textos: descripciones de lugares, animales y personas; cartas reales o imaginarias, registros de experimentos, líneas del tiempo, folletos o trípticos.

El aprendizaje de la lengua materna depende de las oportunidades que se les ofrezcan a los niños para explorar las producciones discursivas, propias y ajenas en términos de sus propias necesidades, capacidades y del recorte que hagan de la realidad.

En el caso de Matemáticas, hay que tener en cuenta que en su origen, las operaciones lógico-matemáticas proceden de las acciones elementales que el sujeto ejerce sobre los objetos: reunir, disociar, ordenar, etcétera. Actos que consisten inicialmente en movimientos efectuados materialmente o imaginados en el pensamiento.

El sujeto no podrá conocer más de lo real que aquello que su acción le permita conocer, pero esta acción no se refiere a un movimiento cualquiera ni a la acción corporal sino a una acción desde el punto de vista psicológico. El conocimiento es acción en la medida en que hay una actividad transformadora y productora de significaciones. Pero transformar un objeto no quiere decir modificar sus



propiedades sino más bien adicionar relaciones. El conocimiento desde el punto de vista lógico-matemático vuelve sobre lo real para enriquecerlo, clasificándolo, ordenándolo o situando los objetos en un orden numérico, por ejemplo a diferencia del conocimiento físico que trata constantemente de aproximarse y reducir la distancia con lo real, el conocimiento matemático es un conocimiento puro que no es del mundo físico y consiste en relaciones y sistemas de relaciones creadas por el sujeto, sin que deriven de las propiedades de los objetos.

El número es un concepto que no se aprende en forma directa como ocurre con la lengua o con el color. La lengua se aprende escribiendo y el color observando, amén de los procesos que el sujeto realice para su construcción; pero el número no se aprende escribiendo números sino indirectamente a través de un conjunto de nociones y relaciones previas. Consecuentemente, plantear la enseñanza del número en el aula, implica trabajar los cuantificadores y las relaciones prenuméricas para lograr la estructuración de las nociones de clase, serie y cantidad, que van a dar lugar, quasi por añadidura, a la construcción del concepto de número.

El propósito del trabajo en el aula tenderá a que los niños construyan relaciones, aprovechando los juegos, las situaciones cotidianas de la vida escolar y las situaciones-problema planteadas por el docente, pero siempre, tendiendo a que los niños establezcan todo tipo de relaciones entre los objetos o simplemente acerca de una diferencia entre dos objetos. La calidad y la cantidad son indisociables y no podrán concebirse una sin recurrir a la otra. Reunir objetos semejantes implica establecer relaciones cualitativas. Se trata de un esquema de asimilación donde se distingue un aspecto cualitativo por comprensión y un aspecto cuantitativo por extensión. Solamente en forma descriptiva y para el análisis es posible distinguir los aspectos lógicos de los matemáticos.

CONCLUSIONES



Vivimos en un mundo de “complejidad creciente y de comprensión retardada”; el mayor desafío de los educadores del siglo XXI será forjar un modo de pensar esa complejidad y abrir la escuela, no sólo a nuevos contenidos sino a nuevas concepciones epistemológicas que permitan nuevos modos de organización curricular, nuevos modos de planificar y de enseñar, nuevos modos de pensar y actuar.

Pensar la educación en términos de actitudes, implica seguir pensando en términos de conductas, de resultados, de efectos; de la misma manera como se viene haciendo desde hace siglos. En lo particular considero que la formación debe pensarse en términos de normas y de valores, en términos de lo que causa o produce las actitudes. De lo contrario se continuaría con un trabajo sobre lo aparente y sobre las consecuencias.

La innovación en el modo de concebir los contenidos, permite no sólo no considerar los hechos y acontecimientos aislados sino poder comprender los sucesos a partir de conceptos en el marco de sistemas conceptuales interrelacionados, desde donde los conceptos adquieran sentido.

Plantear los contenidos organizados como una Red, posibilita abrir las fronteras de las disciplinas (sin eliminarlas) y que los niños establezcan relaciones significativas entre los diferentes contenidos, sean conceptuales, procedimentales, normas sociales o valores. Se trata de una Transversalidad Múltiple y Pluridimensional que procura romper con todos los “lineamientos”: sean verticales, horizontales o transversales.

El avance de las ciencias y las demandas sociales exigen cada vez más, pensar en estrategias interdisciplinarias en la enseñanza, en la globalización del aprendizaje y en el reconocimiento de la transversalidad de ciertos contenidos que se organizan como una Red. Desde una perspectiva constructivista, no parece haber nada que articular, sino producir los cambios necesarios para alcanzar la continuidad de los aprendizajes de los niños, evitando toda ruptura o salto entre los niveles, ciclos o áreas curriculares.



En este sentido valdría la pena recordar que las estrategias metodológicas para la educación intercultural en los diversos escenarios parten de la articulación del proceso formativo con la realidad del contexto donde se desarrolle y con las demandas sociales, al identificar, de este modo, los requerimientos de preparación de los alumnos. Estas estrategias metodológicas se apoyan en el desarrollo de competencias, tanto en la dimensión cognitiva como en la dimensión valoral, y se diseñan de acuerdo con la realidad educativa en la que pretenden influir.

BIBLIOGRAFÍA

BOGGINO, Norberto, (1995) Globalización, Redes y Transversalidad en el Aula. Educación Inicial y Enseñanza General Básica. Rosario, Argentina; Ed. Homo Sapiens.

LONCON ANTILEO, Elisa, (2002), La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Mexicana. Algunas Notas Para su Transversalidad, México, DF;SEP/CGEIB-Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural.

MARTINEZ, Juan Benito, ET, AL., Las Materias Transversales y la Transversalidad Desde las Preocupaciones del Profesorado. Barcelona, España; Ed. Limusa.

ZAVALA VIDIELLA, Antoni, (1998), La Práctica Educativa. Cómo Enseñar. Barcelona, España; Serie Pedagógica Graó.

ET, AL., (2005), Propuesta Educativa Multigrado, México, D.F; Ed. SEP.

ET. AL., (2006), El Enfoque intercultural en Educación. Orientaciones Para Maestros de Primaria, México, D.F; Ed. SEP.



¿Y la reforma qué?

Profr. Miguel Reyes Pérez.
Escuela Normal Regional de la Montaña.
Tlapa de Comonfort, Gro.

La educación mexicana desde siempre será un argumento de discusión profunda, actualmente se está viviendo un proceso de transformación en el enfoque de la misma, se han iniciado una serie de reformas que buscan desde una visión oficial alcanzar un máximo de eficacia en sus propósitos; las reformas han iniciado a partir de lineamientos establecidos por organismos internacionales que dictan esas políticas educativas bajo las cuales los sistemas educativos deben replantear sus funcionamiento.

Fueron precisamente estos organismos LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE) y LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO), quienes han dictado las normas para establecer esas reformas, surge así la primera de ellas en la educación básica (RIEB) una serie de cambios a cada nivel iniciando con la reformas de educación secundaria 2006, la de educación primaria 2009 y la educación preescolar 2004 cambiando próximamente al plan de estudios o guía de la educadora 2011. Estas reformas tienen en común su vinculación tratando de corresponderse entre sí, pero algo más importante aún, desarrollan un trabajo basado en un enfoque por COMPETENCIAS (Perrenaud, 2006).

Posteriormente se iniciado con la educación superior, en este caso a las escuelas normales nos han empezar a incorporar en este proceso de reformas educativas



atendiendo lineamientos de calidad y de competencias, partiendo de ahí es necesario replantear un análisis generado precisamente desde la escuelas normales para tener bien claro qué es lo que se busca con esta reforma y por ello hacemos el planteamiento de ¿Y la reforma para qué?, tenemos que ser críticos de los cambios que se avecinan en nuestros espacios académicos y partiendo de ese cuestionamiento nuestras posibles respuestas las podríamos plantear también como cuestionamientos.

¿Y la reforma para qué?, ¿acaso la reforma es solo para atender las exigencias de un organismo como la OCDE que condiciona su ayuda económica en complicidad con la UNESCO en función de resultados que en nuestro país están supeditados a la inequidad del Sistema Educativo Mexicano?

¿La reforma cambiará los resultados “alarmantes” de la última evaluación PISA 2009 en la que nuestro país quedó en el último lugar? (CukierJerome, 2010)

¿Con la reforma, a nuestro país le interesa el desarrollo educativo o el desarrollo económico, porque la OCDE se enfoca principalmente en eso, no en lo educativo y tampoco en lo intercultural?

¿Será el enfoque por competencias la panacea de la educación o solamente un momento político-educativo?

Se podrían plantear más interrogantes pero sería válido también hacer una revisión a lo que expone la reforma de educación normal 2011, aunque en un documento de esta naturaleza sería poco el espacio, trataremos de resaltar algunos aspectos que considero trascendentales, primero la reforma está planteada desde tres argumentos:

1. La flexibilidad.
2. Enfoque por competencias.
3. Centrada en los aprendizajes.

Las competencias que se plantean en esta reforma son a su vez los rasgos del perfil de egreso:



Las siguientes características importantes de la reforma son:

- a) Se extiende la licenciatura a un plazo de 5 años.
- b) Se crea el concepto de malla curricular que viene a sustituir al mapa curricular en el cual se ven marcadas las tendencias que crear líneas específicas de formación como el inglés, las TIC, matemáticas, investigación educativa, asignaturas optativas y la ya conocida línea de formación de Observación y Práctica Docente; pareciera ser que el contenido de las mallas curriculares es benéfica y de hecho lo es, pero hemos notado que falta una línea de formación específica que atienda a la Interculturalidad de manera explícita, que es nuestro caso es la esencia y lo que nos identifica como normales. Además es necesario considerar la existencia de personal docente capacitado en la formación de docentes para atender las asignaturas de inglés y de las TIC, para no caer en el error de “contratar” a ingenieros y “maestros” de inglés sin ninguna formación pedagógica.
- c) La movilidad estudiantil, que es un concepto que aún no está bien claro, la DGESPE, la interpreta como aquella situación en la que un/a estudiante que haya ingresado a una licenciatura ya sea de preescolar o primaria y que en determinado momento considere no es la opción correcta para sus intereses, podría cambiar de licenciatura sin ningún inconveniente. Es una postura muy discutible y tendríamos que esperar una fundamentación más estructurada..

Finalmente debemos manifestar que no estamos en contra de una reforma de normales, es necesaria y urgente, pero las reformas deben ser planteadas desde las normales y nos desde los organismos que solamente buscan intereses económicos, la reforma debe ser emanada de nuestras particularidades y exigencias partiendo de un diagnóstico que los conocemos de manera congruente los que pertenecemos al normalismo, se me ocurre finalizar con unas interrogantes que nos podría apoyar en ese diagnóstico ¿las escuelas normales interculturales bilingües en realidad somos interculturales o solamente somos folcloristas o de turismo cultural, ¿en realidad somos bilingües o traductor as?



Fuentes de Consulta.

Cukier, Jerome. (7 de Diciembre de 2010). *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos*. Recuperado el 5 de Febrero de 2012, de <http://blog.oecdfactblog.org/?p=339>

Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J.C. Sáez Editor.



LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA REFORMA CURRICULAR

Br. Anahí de JesúsOchChicmul
Br. Carlos Manuel Ramayo Tamayo
Br. Elmer Rodrigo Salazar Tamayo
Br. José Guadalupe ZurrozaTzuc
Br. Leny Guadalupe Cervera Mis
Br. María Montserrat Valencia Puc
Br. Omar Eduardo Herrera Mendoza.

Asesores:

Mtro. Ramos Silva Castro
Lic. Candelaria Rosely Barrero y Gutiérrez

Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”

INTRODUCCION

El cambio es el flujo de las sociedades, es lo que mueve al mundo, y por lo tanto, es algo indispensable que debemos afrontar si queremos lograr el desarrollo de nuestras sociedades y esto lo podremos lograr, únicamente, mediante una educación de calidad con equidad.

Para alcanzar éste propósito, en los últimos años, nuestro sistema educativo se ha enfrentado a cambios profundos para que, de ésta manera, podamos lograr una educación integral que nos permita enfrentarnos con éxito a las exigencias de este mundo cambiante y complejo.

A partir de lo anterior surge la necesidad de reformar los modelos de enseñanza(planas y programas de estudio) de las escuelas formadoras de docentes, tomando en cuenta la idea de que el fortalecimiento que estas instituciones han tenido en los últimos años (a través del PROMIN y el PEFEN)



constituye una fortaleza que permite atender de manera exacta lo referente a la formación inicial de los docentes.

Es de todos sabido que las Escuelas Normales representan el nivel que más reformas ha realizado a lo largo de su historia, en comparación con otros niveles educativos que conforman el sistema educativo nacional, lo cual favorece enormemente su renovación permanente y permite la inclusión de innovaciones educativas de forma regular.

Con base en lo anterior, estamos convencidos que es junto a la comunidad normalista de nuestro país que podemos construir una propuesta acorde a las necesidades que exige la conformación de una auténtica sociedad mexicana del conocimiento, encaminada a elevar la calidad de la oferta educativa de nuestras escuelas formadoras de docentes y consecuentemente mejorar nuestra educación en general, con miras de apoyar el crecimiento y el desarrollo del país.

PLANTEAMIENTOS DE LA REFORMA CURRICULAR EN LAS NORMALES DESDE LA SEP.

El éxito de la reforma curricular depende en mucho de la capacidad de integración de profesores donde el componente principal es el maestro y sobre todo el que cuente con una disposición actitudinal.

El proceso requiere de conocimientos, actitudes, recursos, tiempos y energías adicionales debido a la complejidad y dificultades que enfrenta una institución en proceso de reforma curricular.

CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO CURRICULAR

Características Generales

- * El proyecto curricular que sustenta el plan de estudios para los maestros de educación básica, tiene una estructura orientada hacia la formación de competencias profesionales, flexibilidad curricular, prácticas situadas en



escenarios diversos y uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC).

Orientación curricular por competencias.

- * La aproximación metodológica al diseño curricular por competencias consiste en este caso, en la determinación de las tareas y actitudes generales y específicas esperadas de los docentes en su práctica cotidiana
- * El trabajo con orientación por competencias combina, sin descuidar, la formación teórica y procedural en la aplicación de conocimientos de diversos tipo para identificar, analizar y resolver problemas.

Flexibilidad

- * La flexibilidad curricular es una propuesta alternativa de organización de espacios para los contenidos, que ha cobrado mayor importancia en los últimos tiempos principalmente en las transformaciones curriculares del nivel superior.

La reforma curricular para la formación inicial de docentes de educación básica en México responde a varios imperativos:

- * Incrementar los niveles de calidad y equidad de la Educación Normal.
- * Atender los nuevos programas de Educación Básica, así como las políticas de Educación Superior.
- * Coadyuvar al logro de estándares internacionales de aprendizaje en la Educación Básica.
- * Coadyuvar a reducir las brechas cognitivas, digitales y materiales existentes.
- * Coadyuvar al logro de estándares internacionales de aprendizaje en la Educación Básica.



- * Coadyuvar a reducir las brechas cognitivas, digitales y materiales existentes

La reforma curricular de la Educación Normal tiene como propósito fundamental mejorar cualitativamente la formación inicial de los futuros profesores para la educación básica.

Para lograr esto se requiere que los futuros docentes desarrollen competencias los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se construyen con relación al contexto social y cultural, y que además atienden al desarrollo físico y moral del alumno, de tal manera que se fortalezca su formación integral.

Coincidencias o divergencias en un modelo curricular basado en competencias con el enfoque intercultural bilingüe.

Las semejanzas encontradas en el Plan de Estudio 1997 y la Malla Curricular son:

- Existe una línea de acercamiento a la práctica docente.
- Existe una línea de formación Intercultural Bilingüe.
- El último grado de estudios hace referencia a las estancias prolongadas en la escuela primaria así como la elaboración de un documento recepcional a través de un taller de análisis.
- Existen asignaturas referidas a la escuela primaria (Historia, Ciencias Naturales, Geografía, etc.).
-
-

Las divergencias:

- El Mapa Curricular abarca ocho semestres mientras que la Malla Curricular un periodo de 10 semestres.
- Los campos formativos ahora son llamados TRAYECTOS FORMATIVOS y de dos pasan a ser cinco, los cuales son:
Psicopedagógico
Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje



Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la comunicación

Práctica profesional

Optativas

- El número de horas y créditos de cada asignatura en la Malla Curricular varían con respecto al Mapa Curricular.
- Se da énfasis al Español y Matemáticas, estudiándolos de manera específica (Alfabetización, geometría, aritmética, entre otro).
- La carga escolar es más pesada en el Mapa Curricular ya que se trabaja en un periodo de tiempo menor.

La Malla Curricular usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

- Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
- Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos.
- Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.
- Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.
- Nuevas asignaturas orientadas a enriquecer las bases teóricas y marcos explicativos propios de las ciencias de la educación que permitan mejorar la comprensión interdisciplinaria del acto educativo.

El nivel de participación de las escuelas normales en el proceso de la reforma curricular.

En la elaboración de la reforma curricular participaron los siguientes actores de la educación.

- Autoridades educativas
- Directivos
- Docentes



- No se encontró participación de los alumnos.

En conclusión pienso que para mejorar la Malla Curricular es necesario contar con la participación de los alumnos, debido a que ellos son los que viven a diario los nuevos cambios educativos, por tal motivo considero que sería conveniente su intervención directa, su opinión al respecto y sobre todo sus experiencias en la manera en que los docentes han aplicado estas reformas, porque nosotros somos los principales involucrados dentro de la reforma a nivel primaria.

Retos de la formación inicial de docentes ante la reforma de la educación básica

En este inicio de siglo, el desarrollo científico y tecnológico, la ampliación y diversificación de formas de aprender y acceder a la información, las nuevas regulaciones sociales y mecanismos de conexión e interacción social, han puesto a los sistemas educativos y a los procesos de formación inicial y permanente de los docentes en la disyuntiva de responder a una serie de demandas y exigencias que sobrepasan lo que la escuela tradicionalmente brinda.

Ofrecer conocimientos para la vida, cerrar la brecha entre lo que se aprende en la escuela y lo que se utiliza en los espacios sociales, mejorar los niveles de comprensión de lo que se lee, desarrollar habilidades y destrezas básicas para resolver problemas, entre otras cosas, se convierten en puntos de referencia obligados para los profesionales de la educación, si a lo que se aspira es a elevar la calidad educativa. En este contexto, la reforma curricular de la Educación Normal tiene como propósito fundamental mejorar cualitativamente la formación inicial de los futuros profesores para la educación básica.

Formar profesionales con un alto sentido de responsabilidad social, con bases teóricas, disciplinarias y metodológicas sólidas, con herramientas didácticas y técnicas que puedan ser usadas en contextos específicos de acuerdo con los modelos y enfoques vigentes en educación básica, es un reto que exige nuevas y novedosas estrategias de formación para la docencia.



Es necesario garantizar una educación de calidad, cuyo objetivo central sea proporcionar a los niños y jóvenes, los conocimientos y las herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo de cambios acelerados, donde el desarrollo de competencias es fundamental para construir un pensamiento crítico, con una actitud de responsabilidad social, así como el ejercicio de una ciudadanía participativa, plena y democrática.

Para lograr esto se requiere que los futuros docentes desarrollen competencias genéricas y profesionales considerando las distintas disciplinas relacionadas con la profesión, los conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se construyen con relación al contexto social y cultural, y que además atienden al desarrollo físico y moral del alumno, de tal manera que se fortalezca su formación integral.

Los planes de estudios presentan tres rasgos principales, un enfoque centrado en el aprendizaje, un currículum flexible que permite diversificar la atención a los estudiantes y favorece su movilidad, y el desarrollo de competencias fundamentales para participar de manera activa y comprometida en la sociedad del conocimiento.

RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS DEL PLAN 2004.

En puntos anteriores hemos analizado la reforma curricular, sus componentes y sus bondades, así como sus coincidencias o divergencias con respecto al Plan 2004, es por ello que podemos realizar una recuperación de las experiencias relativas al plan aún vigente en la escuela normal, puesto que hay aspectos que vale la pena rescatar debido a los buenos resultados que han brindado, esto desde nuestro punto de vista como alumnos regidos con este plan.

Uno de los aspectos fundamentales a tomar en cuenta al momento de hacer esta recuperación de experiencias es la flexibilidad curricular ya que esta nos permite desde el aspecto intercultural desarrollar el punto nodal visto desde una perspectiva disciplinar logrando así un conocimiento integral.



De igual forma algo por demás favorable y digno de tomarse en cuenta es el seguimiento que se le da a las asignaturas de la línea de formación específica puesto que nos permite una mayor profundización en cuanto a las estrategias y metodologías de enseñanza de las asignaturas.

En el aspecto intercultural, es válido hacer mención luego de analizar el trayecto intercultural bilingüe plasmado en el currículo, la gran importancia que se le ha brindado a este aspecto, lo cual es muy acertado sobretodo porque desde nuestra visión como futuros docentes gracias a las experiencias obtenidas durante las jornadas de práctica educativa hemos observado la gran demanda de atención que el aspecto intercultural requiere.

Por último y tomando en cuenta las diversas asignaturas que se presentan en el plan y la distribución acertada durante los ocho semestres de formación, al final del camino contribuirá a la formación de docentes capaces de desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo.

CONCLUSIONES

- Que la reforma curricular de las escuelas normales este acorde con la reforma de educación primaria
- Estamos de acuerdo con la malla curricular, en cuanto a que se incluya I como asignatura de enseñanza el “Diseño de estrategias didácticas y adecuación”



MESA 4. LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LA REFORMA CURRICULAR.

CONCLUSIONES GENERALES.

Moderadores: Mtro. Bulmaro Vásquez romero

Mtro. Ramos Silva Castro

Relatora:

Mtra. Soledad Saucedo Matus

Cuestionamientos comunes de la reforma curricular 2011, desde las normales interculturales:

- La actual Reforma de Educación Normal pretende mantener la posición de marginación a las Escuelas Normales Interculturales incluyendo la formación cultural y lingüística sin nombrarla, sin reconocerla como campo de formación específico, olvidando que es un derecho de los pueblos originarios del país.
- En esta reforma, la CGEIB no ha sido tomada en cuenta para el diseño de la LEPIB
- Después de insistir hasta hace poco tiempo se ha llamado a maestros de escuelas normales para el diseño de la Licenciatura en Educación Preescolar, sin embargo algunos de ellos no han trabajado en la LEPIB.
- La reforma se está diseñando mediante la construcción de una malla curricular para cada Licenciatura. (Sigue existiendo una licenciatura en educación primaria y una de educación primaria intercultural bilingüe).



- Al carecer de programas y materiales de apoyo se llegó a la construcción y adecuación de una metodología, que recupera los planteamientos y principios de los programas del nivel general de educación preescolar, considerando la Metodología por Proyectos y los acontecimientos de la vida comunitaria para intervenir en los cursos de forma integral con aprendizajes situados y contextualizados (útiles para resolución de problemas para la vida).
- Es necesario atender algunas cuestionamientos con respecto a la formación de maestros:
- La de-colonización es muy compleja incluso al nivel individual. Entonces las propuestas de de-colonización de la educación es un enorme reto que hay que asumir con más cuidado, con más atención en las propuestas que en esa dirección se vayan logrando construir.
- Como estudiantes no nos consideran cuando hay una reforma política
- No hay un fundamento pedagógica en el que la reforma justifique el incremento de los años de estudio (autoritarismo)
- Plantea un solo perfil de egreso para normales generales e interculturales
- La reforma pretende y homogenizar la educación conocimiento tecnológico y científico ¿dónde quedan los saberes comunitarios?, es esencial para el desarrollo educativo y de la vida misma.
- Se deja de lado la línea de formación específica de las normales interculturales.
- Con el plan 2004 no se adquieren las suficientes herramientas para enfrentar las necesidades educativas que se generan en la vía de los hechos con el trabajo en educación básica con el plan 2009
- No se recibe una educación formativa, lo que se recibe es una educación instructiva.
- La enseñanza que recibimos en la normal choca con la reforma del nivel básico.



- La nueva reforma homogeniza la educación. Solo retoma lo tecnológico y lo científico, donde que da los saberes comunitarios vivenciados en nuestro cultura.
- ¿Qué tan coherente es de hablar con un enfoque de competencias que su respaldo es eminentemente económico y un enfoque intercultural; qué compatibilidad puede existir entre estos ?, Habrá la necesidad de crear diseñar unas competencias interculturales? Sería factible hablar de competencias interculturales?
- ¿Será discriminativo hablar de escuelas interculturales y escuelas no interculturales?
- ¿Cómo estamos viviendo nuestra interculturalidad?
- ¿Cómo estamos siendo formados los maestros formadores de docentes?
- Las escuelas normales interculturales bilingües en realidad somos interculturales o solamente somos folcloristas o de turismo cultural? ¿en realidad somos bilingües o traductores?
- ¿cómo formar docentes capaces de reconocer y atender la diversidad cultural?
- ¿Qué necesitamos para lograr la enseñanza de las asignaturas en los pueblos indígenas?
- ¿Qué necesitamos para enseñar en las lenguas?
- ¿Porqué hablar de Ciencia Indígena, Epistemología Indígena y/o de una Filosofía Indígena, cuando los conceptos de ciencia y filosofía son occidentales y por tanto no son los que significan lo que los saberes y valores propios de los pueblos indígenas?

LAS POSIBILIDADES QUE PUEDE SIGNIFICAR LA REFORMA CURRICULAR PARA FORTALECER Y PROFUNDIZAR EN LA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE PROFESORES INDIGENAS INTERCULTURALES.

- La reforma surgió por la necesidad del cambio social, que nos permita una educación integral.



- Hay flexibilidad curricular
- Significa un paso importante en la revisión crítica de la reforma para replantearnos lo que cada uno de nosotros estamos haciendo.
- Ser congruentes con la posición crítica para que con entusiasmo enfrentemos la práctica educativa impidiendo encajonar lo que los maestros y maestras somos capaces de hacer en las escuelas con los niños y las niñas.
- Se abre la posibilidad para que todos los agentes de la educación participen y se siga el proceso de la construcción de la malla curricular.
- tener la visión de lo que se quiere lograr, teniendo congruencia entre malla curricular y la práctica en la realidad
- cerrar la brecha entre lo que se enseña en la escuela y lo que se pone en práctica
- centrar el aprendizaje en el alumno
- Se está de acuerdo con algunos elementos de la reforma si se toma en cuenta a los alumnos como el centro del aprendizaje.
- la reforma está centrado en tres ejes aprendizaje: situado, flexibilidad y aprendizaje por competencias.
- la educación intercultural no es un favor que se concede a la diversidad: es la oportunidad de convivir con otras realidades, otras formas de entender y vivir en el mundo, otras formas de conocer, sentir, hacer y relacionarnos desde la escuela.
- tenemos que ir cambiando, pero nos deben dar oportunidad de opinar.

PROPUESTAS

- Conformar un Grupo colegiado con maestros, estudiantes normalistas, docentes egresados de las Normales Interculturales para opinar qué es necesario para una educación en lenguas originarias en vínculo con las culturas propias. Trabajando en conjunto con las instituciones que tienen algo que decir al respecto (UNAM, INALI, CGEIB).



- Que se analice la necesidad de una sola licenciatura en educación primaria que atienda a la formación intercultural de forma general, porque la población de México es altamente migrante y los niños hablantes de lenguas indígenas están en todos los estados de México.
- Es importante escucharnos y compartir el conocimiento para exigir lo que toca a la educación intercultural para todos los pueblos.
- Defender el patrimonio cultural originario en las propuestas de formación que venimos construyendo en las Normales Interculturales. Esto es lo que da sentido a nuestra resistencia frente a la educación neo colonizadora.
- Si la base de la formación de profesores indígenas nos remite al Plan 2004, lo que se propone, en todo caso, es hacer una reestructuración curricular pero no una reforma, es decir mantener el Plan 2004 como base al cual se le hagan las adecuaciones para mejorar la formación de los profesores en el sentido de la preservación y fortalecimiento de las lenguas, culturas e identidades de los pueblos originarios de México.
- Se cuestiona el modo y el contenido de la reforma por ello es necesario reflexionar nuestro proceso.
- Se tienen que ir trabajando los retos sumiendo la responsabilidad este país no va a cambiar en función de lo que las políticas educativas pretendan establecer.
- Generar la propuesta de manera profunda en lo pedagógico para dar sustento desde las escuelas normales para proponer algo que responda a las necesidades de los pueblos originarios.
- Tener una postura frente a las imposiciones (términos), nos colocan un paso delante de aquellos maestros que desconocen lo que es interculturalidad y de las culturas que viven en el país, y como no se conoce se niega
- Desde la visión institucional dar oportunidad a todos los pueblos originarios para el rescate de las lenguas, estableciendo un trabajo interdisciplinario entre las instituciones poniendo en claro los objetivos particulares de cada institución



- Desde la vía política. se deben impulsar otro tipo de eventos, congresos, foros, el enlace con las comunidades a las que pertenecemos. demostrar que como profesores nos interesa realmente la vida de nuestras comunidades
- Por la vía curricular.- si se puede desmenuzar una propuesta nacional a través del conocimiento y diseño curricular. impulsar la construcción de diseños curriculares desde los contextos de los pueblos originarios
- Incorporar estas propuestas de interculturalidad en todas las instituciones en las que permanecen ajenas, anexar en la vía curricular en el curriculum de las demás licenciaturas.
- La visión es que pareciera que las normales están trabajando de manera separada. ante esto la propuesta seria trabajar con redes de maestros y docentes que trabajan esta visión
- Conocimientos y herramientas necesarias para desenvolverse en mundo de cambios acelerados.
- Que la reforma curricular tenga coherencia con la reforma de la educación básica.
- Dejar claro que en la malla curricular exista un trayecto específico para la formación docente bilingüe intercultural.