

MARTHA VERGARA FREGOSO*

FECHA DE RECEPCIÓN: 20 DE ENERO DE 2015
FECHA DE EVALUACIÓN: 20 DE FEBRERO DE 2015
FECHA DE ACEPTACIÓN: 26 DE MAYO DE 2015

LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES INDÍGENAS EN JALISCO. UN ANÁLISIS DESDE LOS SIGNIFICADOS**

*The educational practice of Indigenous teachers in Jalisco.
An analysis of the meanings*

*A prática docente dos professores indígenas em Jalisco.
Uma análise a partir dos significados*

* Doctora en Educación, de la Universidad La Salle de Guadalajara, Jalisco, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SIN), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y Coordinadora de la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (RedMIIE). Coordinadora de investigación en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México, y Profesora investigadora en esta institución. Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx

** El presente documento forma parte del proyecto de investigación *La educación intercultural bilingüe desde los agentes educativos, un estudio en Jalisco, Guanajuato, Chiapas y Chihuahua*, financiada por la convocatoria SEP-SEB-Conacyt.



Cómo citar este artículo: Vergara Fregoso, M. (2015). La práctica docente de los profesores indígenas en Jalisco. Un análisis desde los significados. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 10-27.

RESUMEN

El interés por analizar los significados que los profesores indígenas nahuas refieren de la práctica docente está ligado con la preocupación de cómo lo que nos mueve nos permite experimentar altos grados de certidumbre, cuando dichos significados orientan una labor tan relevante como la docencia, y en la que la incertidumbre es un eje rector.

El propósito del documento es presentar una descripción general de los significados de la práctica docente que tienen los profesores indígenas nahuas, para ello se presenta un acercamiento teórico para definir qué se entiende por

significados, se realiza un acercamiento al posicionamiento que se tiene de las acciones, las cuales funcionan como un eje articulador de la práctica docente indígena, así como la explicación del diseño metodológico. Además, se realiza un acercamiento a la caracterización de la educación indígena a través del estudio de caso de los profesores nahuas en Jalisco, en el que se develan los significados que tienen de la práctica docente. Finalmente se presentan algunas conclusiones parciales de la investigación.

Palabras clave: significados, práctica docente, educación intercultural, población nativa, profesores bilingües.

ABSTRACT

There is an interest in analyzing the meanings that the Nahua indigenous teachers refer to the educational practice. This interest is linked with the concern of how what move us can allow us to experience a high degree of certainty, when such meanings direct such important work as teaching, and the uncertainty is a guiding principle. The purpose of the document is to present an overview of the meanings of teaching practice with the Nahua indigenous teachers, to do that a theoretical approach is presented to define what is meant by meaning, an approach to the positioning we have of the actions performed, which function as a linchpin of indigenous teaching practice as well as the explanation of the methodology. Also, an approach to the characterization of indigenous education through the case study of Nahua teachers in Jalisco, where the meanings that teaching practice is done are revealed. Finally, some partial conclusions of the investigation are presented. Keywords: meanings, teaching practice, intercultural education, the native population, bilingual teachers.

Keywords: Meanings, educational practice, intercultural education, the native population, bilingual teachers.

RESUMO

O interesse em analisar os significados que os professores indígenas Nahuas referem da prática de ensino está relacionada com a preocupação de como o que nos move nos permite experimentar um alto grau de certeza, quando

tais significados guiam um trabalho tão importante como o ensino, e em a que a incerteza é um eixo orientador. O objetivo do documento é apresentar uma descrição geral dos significados da prática de ensino que tem os professores indígenas Nahuas, para isso apresenta-se uma aproximação teórica para definir o que se entende por sentidos, se faz uma aproximação para o posicionamento que se tem das ações, as quais funcionam como um eixo articulador da prática de ensino indígena, bem como a explicação do projeto metodológico. Além disso, se fez uma aproximação para a caracterização da educação indígena através do estudo de caso dos professores Nahuas em Jalisco, onde os significados que se tem da prática do ensino são revelados. Finalmente, algumas conclusões parciais da pesquisa são apresentadas.

Palavras-chave: significados, prática de ensino, educação intercultural, população nativa, professores bilíngües.

INTRODUCCIÓN

Los significados son hoy en día una temática en boga, razón importante para abordarlos, y no menos importante es que constituyen el eje central en la práctica docente, y que se ha convertido en una línea de investigación que da cuenta de la red de significados que se conjugan en la práctica de la docencia. Esto porque los seres humanos somos, nos movemos y decidimos en gran medida en función de los significados que tenemos de las cosas.

La investigación base del presente texto parte del problema de la importancia de estudiar los significados que han construido los docentes y la forma como estos pueden influir en el tipo de práctica que desarrollan; esto porque los significados son una parte relevante en la vida profesional de los profesores, ya que operan como la base que guía sus acciones. Sin embargo, estos son una arista poco explorada en profesores indígenas.

El interés de abordar los significados de la práctica en los profesores indígenas en este trabajo de investigación está estrechamente ligado con la preocupación de cómo esa base que nos mueve nos permite experimentar altos grados de certidumbre, cuando dichos significados orientan una labor tan relevante como la docencia en la que la incertidumbre es un eje rector. Los significados encontrados en el trayecto de esta investigación dan cuenta del sustento que subyace a la práctica de unos profesores indígenas. Se evidencian ciertas regularidades e irregularidades que caracterizan la docencia como una aportación cultural en la que estamos inmersos los profesores como sujetos sociales.

Los significados están conformados por creencias¹, supuestos, valores y saberes; en este caso, los elementos mencionados deben desaprenderse si constituyen un obstáculo para mejorar la docencia, como lo señalan Liston y Zeichner (1997): los docentes deben hacer conscientes las consecuencias de sus propias acciones y conocer alternativas para desarrollar su tarea.

El presente documento consta de cuatro apartados en los cuales se realiza una descripción general de los significados que tienen los

profesores indígenas nahuas de la práctica docente. Para ello se presenta un acercamiento teórico para definir qué se entiende por significados ya que estos pueden ser una manifestación posible de la práctica que realizan los profesores. Posteriormente, en el apartado dos, se realiza un acercamiento al posicionamiento que se tiene de las acciones, las cuales funcionan como un eje articulador de la práctica docente indígena, así como la explicación del diseño metodológico. En el tercer apartado se realiza un acercamiento a la caracterización de la educación indígena a través del estudio de caso de los profesores nahuas en Jalisco, en el que se develan los significados que tienen de la práctica docente, a través de un acercamiento a la actividad que realizan, así como las estrategias pedagógicas que utilizan para el logro de la educación intercultural. Se finalizar así con las reflexiones finales y sugerencias

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO UNA MANIFESTACIÓN POSIBLE DE LOS SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR LOS PROFESORES

La práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (por el entendimiento de acuerdo con el tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos. La diferencia de la práctica docente con relación a esa actividad genérica (la praxis) consiste en considerar la participación teleológica y cognoscitiva humana en la transformación de la

realidad, es decir, la introducción de la conciencia y la racionalidad de los cambios provocados y con propósitos bien definidos (Sacristán, 1998).

Se entiende la práctica docente como una práctica social (Angulo y Blanco, 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schön, 1997) altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez Gómez, 1998; Furlán y Remedi, 1981; Ezpeleta, 1989). La práctica docente está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor, de carácter ético-moral, donde el significado de los intercambios que en ella se producen define el sentido y la calidad de su desarrollo (Sacristán, 1988; Sacristán y Pérez Gómez, 1998). Se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio, apoyada en tradiciones históricas que le dan estabilidad y, a su vez, resistencia al cambio.

La práctica docente implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social, por ello puede considerarse que en las prácticas que los docentes realizan se ponen en juego ciertas intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas, etc. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan a sus prácticas; significados que son diversos y que se construyen durante el ejercicio de estas, así como a distancia, a partir de procesos reflexivos. Respecto a ello, Berger y Luckmann (1989) afirman que “el actor se identifica con las tipificaciones del comportamiento objetivadas

socialmente *in actu*, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su comportamiento” (p. 97).

Lo anterior resulta determinante para que cada profesor de educación primaria construya los significados de la práctica docente en torno a su formación y a su historia personal, ya que la manera como es vista la práctica docente se va construyendo a través del tiempo y de la interacción que el docente tiene con sus compañeros de la institución. Así, la conformación de la práctica se estructura con base en el horizonte de significación de cada individuo. La práctica es percibida solo a través de los elementos de significación que cada maestro posee. En concordancia con lo anterior, Ibáñez (1994) señala que

Los significados se determinan localmente, en el curso de la propia actividad social, y son contingentes a cada situación concreta. Esto conduce a focalizar la investigación sociológica sobre las prácticas de la vida cotidiana, sobre las situaciones habituales, banales, intrascendentes y mínúsculas, y a centrarla sobre el estudio de los procesos productivos de sentido más que sobre las estructuras sociales (p. 82).

La idea básica que subyace en los acercamientos a los significados que los profesores han elaborado acerca de la práctica docente, como objeto de estudio, es que se trata de un concepto construido por el individuo con base en los significados acerca de ella; sin embargo, en la presente investigación la práctica docente es definida como el conjunto de acciones educativas conscientes e

intencionadas que se llevan a cabo en un espacio, con interacciones entre el maestro, los alumnos, los compañeros maestros, los directivos, los padres de familia, los contenidos, etc.; quedan enmarcadas en este concepto todas las actividades dentro de una institución escolar.

De esta manera, se concibe la práctica docente como una estructura significativa que permite explicar cómo se considera el pensamiento del alumno, y que esa estructura significativa, denominada para efectos de estudio como estructura metodológica, se manifiesta a través de la forma como se presentan el conocimiento, la forma de evaluar, la forma de establecer las relaciones entre el docente y el alumno, la forma como se propician las interrelaciones, la forma de organizar la secuencia de actividades mediante las cuales se desarrollan los contenidos escolares y la forma como se provoca el clima motivacional en el aula.

LAS ACCIONES COMO EJE ARTICULADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE QUE REALIZAN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA

Abordar la acción como un eje articulador en el conocimiento y entendimiento de la práctica docente se puede hacer desde la sociología, ya que los sociólogos comparten una línea de pensamiento respecto de la subjetividad y la acción humana: la sociología comprensiva. Tal es el caso Max Weber (1993), Alfred Schütz (1993), Peter Berger y Thomas Luckmann (2001), autores que ofrecen algunas conceptualizaciones sobre la acción que me permiten entender los motivos y finalidades de la práctica docente.

Max Weber (1993) considera que las instituciones, los grupos y las actividades humanas son de naturaleza teleológica, por ello una manera de considerarlas científicamente es atenerse a la significación específica y particular de tal actividad, de tal grupo, de tal institución. El significado de la acción lo da su finalidad y la finalidad lo es, respecto del valor; distingue entre la actividad y la actividad social:

La actividad es un comportamiento humano (importa poco que se trate de un acto exterior o interior, de una omisión o de una tolerancia) en tanto y siempre que el agente o los agentes le comuniquen un sentido subjetivo. Por actividad social entendemos la que, según el sentido considerado, el agente o los agentes relacionan con la conducta ajena para orientar en consecuencia su desarrollo (Weber, 1993, p. 5).

En este sentido, cualquiera que sea la relación entre los hombres no implica necesariamente una relación social, sino que esta se da desde el momento en el que se orienta significativamente hacia un tercero. Max Weber concibe cuatro tipos de acción: la tradicional, la afectiva, la racional por valor y finalmente la racional por finalidad.

Para Weber (1993), las acciones racionales, sean por valor o por finalidad, contienen mayor grado de evidencia racional para la sociología comprensiva, ya que pueden dar cuenta de la acción. De ellas se deriva una ética propia excluyente una de la otra: la ética de convicción o ética responsable. En la ética responsable puede decirse que coincide con Lonergan (2001), en relación

con el nivel responsable de la intención y de la conciencia. Los actores o agentes de las acciones tradicionales y afectivas no pueden dar cuenta de su actuar, puesto que esas acciones son irracionales. Para Weber (1993), cada acción se encuentra delimitada por las condiciones de posibilidad objetiva (oportunidad) de su realización y por las estructuras sociales que las influyen.

Las acciones mencionadas pueden ser ideales-tipo de las actividades humanas. Los ideales tipo son un recurso metodológico para la comprensión, son una construcción conceptual o racionalidad que evidencia las características distintivas de un objeto de estudio. Nunca, o raramente, se encuentran puros en la realidad empírica y concreta. Son producto de la abstracción racional. Mediante la construcción y verificación de los tipos ideales es como puede interpretarse, estrato por estrato, el significado de los fenómenos particulares como significado al que tienden subjetivamente las acciones humanas.

Otro de los autores que aporta elementos para entender la acción es Alfred Schütz (1993), uno de los principales críticos y seguidores de la obra de Husserl, Bergson y Weber. Este autor hace algunos cuestionamientos de precisión, principalmente a Weber que es fundamento para sus reflexiones. Schütz distingue acción de conducta; la primera es consciente, la segunda es reactiva. La acción es una actividad espontánea orientada hacia el futuro (Husserl). La intención hace ver la acción como cumplida y terminada (acto). Por lo tanto, la mirada intencional se interesa en el acto, no en la acción, porque los actos son siempre pretensiones completadas, nunca vacías.

El análisis de la acción muestra que esta siempre se realiza de acuerdo con un plan más o menos implícitamente preconcebido (acción racional por finalidad, Weber), pero el acto es el que se proyecta (Heidegger), no la acción. El acto es la meta de la acción, cobra vida mediante esta. Pero el acto no se vería cumplido sin la acción. Las acciones se proyectan (intencionan) junto con el acto completado. Así, el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado, porque una vez que la acción comienza se desea el fin y se pro-tiende hacia él. Es la proyección de la acción lo que le da el carácter de unidad a la acción. En otras palabras, la intención (proyección) unifica en el *telos* a la acción. Por ello se puede decir que la acción vista como terminada incluso antes de ser iniciada (intención, fin o proyección de la acción) es la tesis que comparten Husserl, Weber y Schütz. Pero es el carácter de futuridad y pretericidad el que aporta Schütz a la sociología comprensiva en este punto.

Alfred Schütz (1993) hace una distinción respecto del pensamiento, vivencia y significado. El pensamiento está enfocado hacia los objetos del mundo espacio-temporal. La vivencia pertenece a la duración. La tensión entre el pensamiento y la vivencia es la que provoca el significado. Es equívoco decir que las vivencias tienen significado. El significado no reside en la vivencia. Son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. El significado es la manera como el yo considera su vivencia. Cuando la mirada reflexiva aísla una vivencia transcurrida la constituye como significativa.

Los motivos-para y los motivos-porque de la acción son también fundamentales para comprender los significados de las acciones, ya que

Se entiende la práctica docente como una práctica social, altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado.

constituyen el contexto de los significados. Los motivos-porque siempre se referirán a la experiencia del sujeto. Hay pseudo-formulaciones-porque que son en realidad formulaciones-para distorsionados en su expresión oral. En la relación-para, la vivencia motivada (es decir, la acción) es anticipada en la vivencia motivante (es decir, el proyecto) y se representa en ella en el tiempo futuro perfecto.

Para Schütz el análisis de la observación social directa de la conducta del otro constituye de verdad la clave de la comprensión de la manera como se establecen los datos de las ciencias sociales. En la relación cara a cara, la orientación-tú es recíproca entre los dos partícipes. En cambio, en la observación social directa es unilateral, pero toda experiencia adicional que tenga el observador acerca de la otra persona aumenta su conocimiento de esta última.

El lenguaje en cuanto sistema de signos orales, escritos, gestuales es una objetivación de la subjetividad, en el sentido de que es accesible

objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas “aquí y ahora”. El sistema de signos vocales es el más importante de la sociedad humana. El lenguaje se origina en la situación “cara a cara”, pero puede separarse de ella fácilmente al comunicar significados que no son expresiones directas de subjetividad “aquí y ahora”.

“El lenguaje tipifica experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes, y también las vuelve anónimas, porque por principio la experiencia tipificada puede ser repetida por cualquiera que entre en la categoría en cuestión” (Berger y Luckmann, 2001, p. 57). El lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de “recuperar” estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana.

El lenguaje constituye campos semánticos o zonas de significado lingüísticamente circunscritos. Elabora esquemas clasificadores para diferenciar

los objetos según su género (cuestión muy diferente del sexo, por supuesto) o su número; formas para predicados de acción o formas para predicados de ser; modos para indicar grados de intimidad social, y demás.

Con respecto a la institucionalización, Berger y Luckmann parten de un postulado: los hombres producen juntos un ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas. Otro postulado es la habituación: toda actividad humana está sujeta a la habituación. Todo acto que se repite con frecuencia crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. Las acciones habituales retienen, por supuesto, su carácter significativo para el individuo, aunque los significados que entrañan llegan a incrustarse como rutinas en su depósito general de conocimiento (Schütz), que da por establecido y que tiene a su alcance para sus proyectos futuros. La habituación torna innecesario el hecho de volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso.

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales, como a las acciones individuales. La institución establece que las acciones del tipo X sean realizadas por actores el tipo X. Sin embargo, hay que tener presente la historicidad de las instituciones —son producto de entrelaces rutinarios, pero pueden ser

innovadas en la división del trabajo—, y su carácter como sistemas de control y legitimación social. Cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve. Toda transmisión de significados institucionales entraña procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrados por el personal transmisor.

CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Para dar respuesta a los interrogantes planteados en la investigación, se eligió una perspectiva y un método que respondiera a la postura epistemológica asumida en el proceso de indagación. Por tal motivo, este trabajo fue de corte cualitativo y descriptivo; en este, por medio de la entrevista a profundidad, entrevista abierta y observación no participante se indagaron y confrontaron los significados que han construido los sujetos (profesores indígenas que laboran en el nivel de primaria) acerca de su práctica docente, su posible relación con las acciones que realizan en dicha práctica.

La educación primaria en las zonas indígenas del Estado se define en los programas de enseñanza pública como una educación intercultural bilingüe. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la educación intercultural es definida como aquella que reconoce y atiende “a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (2001, p. 11).

La educación intercultural es un concepto que actualmente ha cobrado un sentido importante, ya que en el ámbito pedagógico aparece como una constante cuando se abordan temas para la reflexión y las prácticas educativas. De tal manera que lo intercultural puede ser entendido de varias formas: como ideal asociado a movimientos de reforma, de renovación, de mejora de la enseñanza; o bien como una propuesta educativa, la cual está vinculada al intercambio, al enriquecimiento mutuo, a la cooperación entre personas y grupos, como es el caso de la educación en las zonas indígenas del Estado de Jalisco.

La educación también es definida como bilingüe porque los programas educativos promueven la conservación de la lengua nativa y el aprendizaje del español en las escuelas primarias. En el caso de Jalisco, en la zona sur, las comunidades nahuas donde se habla español de manera cotidiana porque el náhuatl ha caído en desuso. Sin embargo, actualmente existe un programa que coordina la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Jalisco que está dirigido al rescate de la lengua y la cultura náhuatl.

El propósito del presente apartado es exponer, de manera muy general, los significados que los docentes nahuas tienen acerca de su práctica, así como describir las estrategias pedagógicas que utilizan para el logro de la educación intercultural bilingüe. También se presentan algunas reflexiones y recomendaciones para la mejora de la práctica docente.

La práctica que realizan los profesores se caracteriza por ser dinámica, contextualizada y compleja; además, se considera como una forma de la praxis, porque un agente ejerce una acción social

y realiza una actividad con otros sujetos (alumnos) en un contexto institucional determinado. El estudio de la práctica docente se debe realizar desde la observación de lo cotidiano, desde el análisis de los planes y programas que la enmarcan y desde la interpretación del discurso de los docentes. Para este documento, se aborda la práctica docente a partir de la propia voz del maestro para entender la problemática que enfrenta en la escuela y lo que requiere, en programas y apoyos institucionales, para mejorar su práctica.

Respecto a la práctica docente, esta es definida por los profesores como el cúmulo de actividades centradas en la enseñanza que realizan en el contexto del salón de clases. La práctica incluye acciones realizadas antes, durante y después de la clase, así como actividades dentro del salón y fuera de él. La práctica no está determinada de manera autónoma por los maestros, sino que se va estructurando de acuerdo con las relaciones con otros sujetos educativos y con las condiciones que se viven en el ámbito escolar.

El caso de los profesores nahuas en Jalisco

En la zona sur del Estado de Jalisco, la lengua náhuatl, las tradiciones y costumbres se han perdido. Los habitantes de las comunidades de la zona sur en estudio son hablantes del español, por ello desde 1988 las autoridades municipales y educativas establecieron compromisos para atender al grupo étnico náhuatl. Como respuesta a ello, en la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Jalisco se elaboró el proyecto Rescate de la lengua y la cultura náhuatl región sur

del estado “*tjyoltia totlajtol*”, el cual como su nombre lo dice está dirigido al rescate, revaloración de la lengua y la cultura náhuatl y se pretende rescatar los aspectos más importantes de esta, sus raíces y las vivencias actuales, además de “promover el rescate de la riqueza cultural conservada en la tradición oral de las comunidades para hacer de ella uso educativo en el aula y una difusión en el ámbito de la comunidad” (Hernández, 2000, p. 3).

Es importante mencionar que de la totalidad de los profesores que laboran en la zona sur, el 68 % (77 profesores) son hombres y el 32 % son mujeres. Esto nos indica de manera general que por cada tres profesores, hay dos hombres y una mujer. Muchos maestros son originarios de otros Estados de la República, principalmente de Hidalgo y Veracruz, donde la lengua náhuatl está en uso en muchos pueblos. De hecho, el 83 % de los docentes ha emigrado de otros Estados para venir a impartir clases en escuelas primarias del sur de Jalisco; solo el 12 % de los docentes son originarios de los dos municipios de la zona nahua (Tuxpan y Cuautitlán, Jalisco).

Un poco más de tres cuartos que corresponden al 77 % de los profesores son bilingües, ya que hablan el español y la lengua náhuatl, mientras que un 22 % solo habla el español y el 1 % habla el idioma maya. Esto resulta un problema ya que la totalidad de los profesores que laboran en la zona sur del Estado de Jalisco no son bilingües, por lo que no pueden llevar a cabo el proyecto del rescate y revaloración de la lengua y la cultura náhuatl. Por esta razón, lo que se pretende aquí es describir la práctica de los profesores y las estrategias que estos utilizan para incorporar aspectos de la cultura náhuatl.

La práctica de los profesores

Los significados inferidos sobre la práctica docente en el discurso de los profesores que se desempeñan como tal en la zona sur definen la práctica como una serie de actividades formales de las que son responsables y en la que deben realizar acciones para lograr que los estudiantes aprendan; “es el proceso que sigue el maestro para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje utilizando diferentes técnicas y estrategias de enseñanza y relación comunitaria” (C1ZS035²). Otro docente añade: “es la que desarrolla el maestro en su escuela, desde el proceso enseñanza aprendizaje hasta las actividades extraescolar interrelacionadas con la escuela” (C1ZS037).

En este mismo sentido, la práctica docente establece una relación entre esta y lo que realizan en el interior del aula, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que incluye tanto a los alumnos como al docente, a los contenidos, a la metodología y a los recursos y materiales empleados, entre otros aspectos. “Es la enseñanza que transmito dentro del aula con los educandos” (C1ZS043). “Trabajo en el aula con los niños” (C1ZS09). “Lo que lleva a práctica dentro del aula con un grupo de alumnos en la enseñanza” (C1ZS034). “La forma de conducir, desarrollar la clase en el aula” (C1ZS060).

Respecto a la enseñanza en los docentes de la zona sur de Jalisco, se alcanza a apreciar una visión tradicionalista de la educación donde la reproducción y la transmisión de conocimientos son un factor central. Una relación pedagógica bancaria como diría Paulo Freire, en la que el

docente tiene el conocimiento y el alumno es un receptor pasivo del conocimiento que va adquiriendo, asimilando y acumulando. “Como el proceso que se sigue para transmitir y mejorar los conocimientos” (C1ZS035). “Acto de transmitir o de reproducir conocimiento” (C1ZS001). “La enseñanza es el proceso mediante el cual el maestro imparte el conocimiento a los alumnos y estos se apropian de él” (C1ZS036).

El concepto de aprendizaje aparece como un complemento de la transmisión de conocimientos, ya que está dirigido a la adquisición y asimilación de nuevos conocimientos y habilidades. De esta manera, el aprendizaje es visto como una recepción de lo que transmite el profesor y los libros, mientras que el estudiante se entiende como un ente pasivo, que atiende y memoriza tales conocimientos. “Es la adquisición de conocimientos cualidades, actitudes y valores” (C1ZS021). “La adquisición de contenidos y normas para la vida” (C1ZS064). “Es el acto y efecto del desarrollo de los conocimientos en el alumno” (C1ZS001). “Es cuando el alumno asimila esos conocimientos que el maestro le desea transmitir” (C1ZS022). “Es la capacidad de retener en la mente lo que uno como maestro les enseña” (C1ZS012).

Estrategias pedagógicas para el logro de la educación intercultural

Entre las estrategias que utilizan los profesores nahuas que se desempeñan como tal en la zona sur del Estado de Jalisco para trabajar la educación intercultural, está la traducción que hacen de los contenidos correspondientes en cada uno de los grados escolares.

Yo les pongo en el pizarrón, mira esto, este [...] se dice así, se escribe y así y se pronuncia [...]. Les pongo una lista de palabras en español y náhuatl. Ahora tú me vas hacer un ejemplo [...]. [...] yo reservo nada más para náhuatl, a veces una hora por semana, si es que vamos a salir temprano [...]. El programa lo marca así: introduce en la clase algo de las costumbres, de las tradiciones o palabras que sepa cómo se escriben en náhuatl, con estas actividades es más fácil porque ellos, saben el dibujo que van a hacer, porque allí lo están haciendo y le ponen el nombre en español y náhuatl (ZSTUKA11)³.

Como se puede observar en el fragmento anterior, la profesora utiliza como estrategia para la educación intercultural la traducción de palabras del español al náhuatl para lo cual se apoya en el dibujo o ilustración; sin embargo, esta actividad no resulta prioritaria ya que la profesora la deja para un segundo término.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, otra de las estrategias es la elaboración de un proyecto escolar basado en contenidos escolares, el cual se lleva a cabo por todos los integrantes de la escuela y en el que tanto el director como los profesores de todos los grados escolares participan en su elaboración, desarrollo y evaluación. El propósito del proyecto es la recuperación de las tradiciones indígenas; de esta manera, eligen las fechas conmemorativas más importantes, luego se analiza el programa escolar de cada uno de los grados atendidos para establecer la vinculación correspondiente.

Ya sacamos los contenidos que *vamos a ver*, ya conjuntamos todo, y empezamos a planear, vamos a tomar *la* lengua indígena porque se presta, [un ejemplo es] el día de muertos, *ya que* es una costumbre de los grupos étnicos; para atender, cada grado, esa situación, vamos a traer el manual para ver en qué bloque nos vamos a ubicar y nosotros vamos a trabajar la interculturalidad (ZSTUKA05).

Para algunos de los profesores hablantes de la lengua resulta importante hablar el náhuatl no solo en el horario destinado para ello (una hora de clase a la semana), sino también el hecho de comunicarse con los niños en náhuatl de manera continua o bien que en el manejo de algunos de los contenidos de clase llevan a cabo la traducción, ello porque consideran que siempre debe dar algo más de lo establecido. “Aquí con los niños no hablo porque no me entienden, trato de darles a veces palabras sueltas, por ejemplo, ‘agua’, cuando estoy viendo la vocal ‘a’, y les digo ‘atl’, y como a veces ellos” (ZSTUKA09).

Una profesora de primer grado nos explica cómo es que lleva a cabo el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, además enfatiza sobre las acciones que realiza para el rescate de la lengua y la cultura náhuatl.

Yo llevo una secuencia de grafías [...] por ejemplo, todo lo que tenga así [...] yo voy a utilizar las grafías que yo estoy viendo y de las grafías que ya los niños saben leer, que ya les enseñé, de ahí voy poniendo oraciones y textos porque no me gusta meterles

una grafía, cuando todavía no la saben pronunciar. A mí me gusta irles poniendo grafías que yo ya les enseñé, y así les estoy enseñando la “p” y la “s”, pues con esas dos trato de formar oraciones, para que el niño vaya leyendo. Pero no se mezcla el náhuatl [...] al menos, sí les enseñé la letra “a”, les enseñé “atl” en náhuatl, así [...] pero muy, muy generalizando, muy poquito, no les doy así de lleno porque con trabajos a veces ellos aprender a leer y escribir, ¿verdad? (ZSTUKA09)

Como se puede observar en el fragmento anterior, la profesora prioriza para la lectura el sonido de las letras y entre las estrategias que utiliza están la identificación de grafías y la lectura de oraciones y textos. En el caso del rescate de la lengua y de la cultura náhuatl, se puede decir que son pocas las acciones que realiza para lograr este propósito, ya que estas se reducen a la traducción de las grafías identificadas.

Para describir en general la práctica de los profesores en estudio, se presentan algunas de las observaciones de clase realizadas. Cabe mencionar que de las cuatro escuelas en estudio en la zona náhuatl, una de ellas es de organización completa y las otras tres de organización incompleta: una bidocente, otra tridocente y la última tetradocente.

En este análisis se presentarán algunos ejemplos de las prácticas que se realizan en los diferentes grupos y modalidades, donde lo característico es que se trabaje un mismo tema pero con actividades diferenciadas de acuerdo con los grados atendidos; sin embargo, estas no siempre

responden a las exigencias del programa de estudio, sino que se dirigen más al desarrollo de habilidades para la escritura, más que cognitivas. Así pues, es recurrente que los profesores aborden los temas únicos para todos los grados escolares, por lo que no es posible apreciar el desarrollo de actividades diferenciadas en cuanto a la amplitud y el nivel de profundización que requieren los contenidos según el grado, como sucede con los grados inferiores de 1º y 2º en los que es necesaria una atención diferenciada.

En una clase de español, la maestra presenta a los niños un cuento (el cual está escrito en el pizarrón), y realiza algunas preguntas como: ¿qué sucedió en el cuento? ¿Quiénes intervinieron en el cuento? ¿Qué lugares aparecen? ¿Cómo inicia el cuento? ¿Cómo termina? Posteriormente, enfatiza que el cuento tiene tres partes: introducción (donde se dan a conocer los personajes, lugares y circunstancias en las que se basa el cuento, la transición, donde los personajes y los lugares se interrelacionan, donde la historia tiene sentido) y

las conclusiones (a lo que se llega). Posteriormente, solicita a los niños que redacten un cuento, el cual debe tener las partes mencionadas.

Maestra: pide a los niños que lean en voz alta el cuento que escribieron.

Alumnos: los niños participan leyendo en voz alta el cuento, pero no se entiende con claridad lo que están leyendo.

Maestra: pregunta si alguien más quiere leer su cuento.

Alumno: un estudiante levanta la mano para leer su cuento.

Maestra: le indica que empiece a leerlo.

Alumno: el estudiante comienza: había una vez un señor que andaba desmontando y de pronto había una señora y lo mato.

Maestra: dice: muy bien, bueno ya escuchamos dos cuentos, ¿si los escucharon?

Alumnos: ¡sí! (contestan en coro)

(ZS1-210506)⁴.

Respecto a la enseñanza en los docentes de la zona sur de Jalisco, se alcanza a apreciar una visión tradicionalista de la educación donde la reproducción y la transmisión de conocimientos son un factor central.

De acuerdo con el fragmento anterior, se puede observar que lo narrado por los niños no reúne los requisitos de un cuento, ya que lo que escriben son solo ideas breves. En este sentido, para que los niños identifiquen las tres partes mencionadas anteriormente, la profesora realiza preguntas para que los estudiantes reflexionen; sin embargo, los niños se limitan a contestar con una frase sin pormenorizar sobre lo que se está tratando.

Maestra: pregunta a los niños: ¿de qué se trata el cuento de Toño?

Alumnos: contestan en coro: del perro y del león.

Maestra: bien, ¿qué más?

Alumno: le dice que al perro le dieron de comer.

Maestra: ¿que al perro le dieron de comer?

Alumno: luego que el perro se salvó.

Maestra: muy bien, se salvó ¿quién más? ¿A ver los demás? ¿No escucharon el cuento de Toño?

Alumno: que no le dieron de comer al perro y le dieron de comer al señor.

(ZSLATE12).

Como se puede inferir a través de lo anterior, las actividades que presenta la profesora son las mismas para los dos grados escolares atendidos, aquí no se pueden diferenciar las correspondientes para el primero y segundo grados.

A continuación se presenta otro caso que corresponde a una de las escuelas en estudio y que se caracteriza por ser de organización incompleta:

bidocente, donde los grados 1º, 2º y 3º son atendidos por un profesor y 4º, 5º, y 6º, por una profesora. Para el caso de los grados 4º, 5º, y 6º, el grupo está formado por un total de 16 niños y de manera general, teniendo en cuenta las observaciones hechas, se puede decir que la práctica que realiza la profesora es similar a las anteriores descripciones, ya que las actividades realizadas no son diferenciadas de acuerdo con los distintos grados escolares atendidos.

Los niños se sientan en mesas de trabajo, de dos en dos. Están trabajando sobre “El Oriente durante la Edad Media”, en donde se trataba de recuperar el origen y los beneficios de la población agrícola.

La maestra repartió cartulinas a cada mesa para que trabajen los alumnos y alumnas.

La tarea está escrita en una cartulina blanca pegada en el centro del pizarrón, son tres las preguntas a responder: ¿Por qué fue importante que la humanidad aprendiera a sembrar y cultivar plantas? ¿Cómo habría sido la vida sin ese descubrimiento? ¿Cómo viviríamos actualmente? (ZSCUPF01)

Teniendo en cuenta el fragmento anterior, las preguntas a las que deben dar respuesta los estudiantes de los tres grados escolares son las mismas; de esta manera, los niños de sexto grado terminaron antes de salir al receso, otros niños de 4º se tardaron más y apenas completaron las respuestas en toda la hora. Además, se detectó a un par de niños que parecían no estar al nivel de los demás, ya que escribían lentamente en sus cuadernos.

La diferencia entre los niños de diversos grados no era tan notoria en cuanto al desempeño de las tareas asignadas. En general, todos tardaron un par de horas en responder las tres preguntas y sus respuestas fueron simples, de tres o cuatro renglones.

De acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes de los tres grados escolares, se puede apreciar el contacto con la producción agrícola en algunas de sus expresiones, al hablar de riego, semillas, plantar, reproducir, o bien, al hablar del transporte de productos del campo a la ciudad de México y los productos que se transportan al pueblo.

CONCLUSIONES

La visión de la mayoría de los docentes respecto a su práctica está basada en un modelo tradicional de transmisión de conocimientos, en el cual el profesor es el protagonista de la clase y el estudiante (alumno) tiene que adoptar un rol pasivo-receptivo para captar y memorizar los conocimientos que se le ofrecen. Solo algunos maestros parecen tener una preocupación por mejorar su práctica docente, la cual se beneficiaría sobre todo en dos rubros críticos: el manejo de grupos multigrados y la metodología para la enseñanza intercultural-bilingüe.

En ese mismo sentido, se puede afirmar que en la práctica docente no se trata de que el profesor cuente con los conocimientos que va a impartir; acá lo más importante es la capacidad para abordar y lograr que los estudiantes se apropien de los contenidos. Las condiciones educativas que prevalecen en las escuelas ubicadas en la

zona Nahua, en el sur del Estado de Jalisco (municipios de Tuxpan y Cuautitlán), se pueden caracterizar como de transición, ya que en lo que respecta al manejo de la lengua náhuatl en contextos comunitarios y familiares es prácticamente nulo, solamente en la escuela se aprende, se repasan algunos ejercicios en náhuatl (como cantar el himno nacional o como aprenderse los números y algunas palabras básicas).

Por otro lado, los docentes se quejan del lento aprendizaje, de los problemas con la lectoescritura y de la falta de motivación de los alumnos; todo esto resulta en un rezago en el cumplimiento de los objetivos del programa de primaria, con bajo desempeño y reprobación. Además, los estándares y las exigencias de los maestros tienden a reducirse y terminan aceptando niveles más bajos de aprovechamiento en sus estudiantes.

Los maestros sienten que están entre dos fuerzas que los empujan y no los apoyan del todo: por un lado, está la comunidad que espera mucho de ellos en su labor docente y por otro lado, la institución escolar y la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) que en su estructura organizativa de educación indígena (en los mandos medios y altos) no encuentran una articulación apropiada que les apoye con pedagogía y con un programa de educación intercultural bilingüe adecuado para sus necesidades.

De acuerdo con las experiencias que los profesores tienen como sujetos y que son adquiridas a través de la interacción con otros, se va estructurando cada cosa y momento que vive en la práctica docente, la forma como debe tratar a los estudiantes, la metodología que se debe emplear y cómo debe ser como docente.

El factor tiempo cobra un gran valor para los entrevistados, pero algo que resulta también importante es que los significados sobre los que se encuentra la práctica, están en el deber ser; en este caso, la práctica docente queda ubicada solo en el hacer de las personas.

En las prácticas observadas, las secuencias de clase son iguales en cada una de las sesiones, al parecer no hay movimiento; por lo tanto, los maestros tienen rutinas establecidas, hecho que define su rol como docentes y resulta clara la poca coincidencia entre los significados que tienen de la práctica y las acciones que realizan.

Entre las sugerencias para la mejoría de la práctica de los profesores en las escuelas indígenas de la zona norte del Estado de Jalisco se tienen las siguientes:

Reforzar la capacitación respecto a conceptos y teorías que aborden y expliquen lo que es docente indígena, educación indígena, bilingüismo e interculturalidad, ya que estas son nociones de uso cotidiano que deben quedar claramente definidos para mejorar la práctica docente. Además, se aconseja realizar seminarios de discusión sobre estrategias de enseñanza intercultural bilingüe y manejo de grupos multigrado, y que estos sean realizados en las cabeceras de las zonas escolares al iniciar y al finalizar el ciclo escolar.

Por último, es importante que la temática que se aborde en cada uno de los seminarios tenga un proceso y un contenido teórico conceptual progresivo, de manera que sirva como un medio para promover el interés y la asistencia de los docentes.

NOTAS

1. En este caso se habla de creencias como “verdades” personales innegables de cada uno, derivadas de la experiencia o la imaginación, teniendo fuertes componentes afectivos y evaluativos (Pajares, 1992). Las creencias son solo una parte relativamente poco elaborada del conocimiento, pudiendo estar en contra de la realidad empírica. Las creencias no requieren consenso social en cuanto a su validez o conveniencia; no necesitan a menudo consistencia interna. Esto implica que son discutibles, inflexibles, y menos dinámicas que otros aspectos del conocimiento (Pajares, 1992). Las creencias juegan un papel dominante del conocimiento en el cual la verificación es difícil o imposible. Aunque no podemos vivir y actuar sin creencias, una de las más importantes metas en la educación, entonces es discutir y promover para concienciarnos de ellas.
2. El significado de las siglas utilizadas C1ZS035 es: C1, número de cuestionario aplicado; ZS, zona sur del Estado de Jalisco; y el número se refiere al profesor del cual se extrae la cita.
3. El significado de las siglas ZSTUKA11 es: ZS, zona sur del Estado de Jalisco; TU, nombre de la comunidad en la que está ubicada la escuela, que en este caso es Tuxpan; KA, escuela a la que pertenece el profesor, y el número corresponde al número del profesor entrevistado.
4. El significado de las signas ZS1-210506 es: ZS, zona sur del Estado de Jalisco; el número corresponde al número de observación-registro elaborado y los números a la fecha en que se llevó a cabo el registro.

REFERENCIAS

- ▶▶ Aguirre Beltrán, G. (1964). Regiones de refugio: el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica. *American Anthropologist*, 71(3), 545-552.
- ▶▶ Angulo Rasco, F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga, Aljibe.
- ▶▶ Berger, P. y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- » Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (2da. Edición). Madrid: Morata.
- » Lonergan, B. (2001). *El método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- » Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy contract. *Review of Educational Research*, 62(3).
- » Sacristán, J. G. (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- » Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- » Schön, D. A. (1997). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales*. Barcelona: Paidós.
- » Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la Sociología Comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- » Secretaría de Educación Pública (2001). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México.
- » Vergara F., M. et al. (2008). *Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas nahuas y huicholes de nivel primario en Jalisco*. México, D. F.: Subsecretaría de Educación Básica.
- » Vergara, F. M., Bernache Pérez, G. et al. (2008). *Educación intercultural bilingüe: un estudio en las comunidades indígenas de Jalisco*. Jalisco: Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Secretaría de Educación Jalisco, Ediciones de la Noche.
- » Weber, M. (1993). *Economía y sociedad* (Trad. J. M. Echeverría et al.). México, D. C., Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- » Barnach-Calbo, E. (1997). La nueva educación indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 13-33.
- » Bonfil, G. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En F. Rojas Aravena (Ed.), *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*, (pp. 131-145=). San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso].
- » Bonfil Batalla, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata*, 2(3), 2-3.
- » Blanco Guijarro, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En *Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes* (pp. 13-53). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos [OEI].
- » Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada.
- » Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- » Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo en Argentina*. Santiago de Chile: Unesco, Oreal.
- » Furlán, A. y Remedi, E. (1981). Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas. *Foro Universitario* 25, México.
- » Hernández, A. (2000). *Proyecto Rescate de la lengua y la cultura náhuatl región sur del Estado tiyoltia totlajto* [documento inédito].
- » Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.