

8 4 MAR. 1999



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN
SECRETARIA DE EDUCACION



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MERIDA YUCATAN

✓
**LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA
EN UNA COMUNIDAD MONOLINGÜE MAYA**



JOSE DOMINGO / DZUL GRANADOS

Tesina En la modalidad de recuperación de la experiencia profesional para obtener el Título de Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena.

MERIDA, YUCATAN, MEXICO
1998



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARIA DE
EDUCACION



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mérida, Yuc., 17 de julio de 1998.

C. PROFR. (A) JOSE DOMINGO DZUL GRANADOS.
PRESENTE.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intituado:

LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN
UNA COMUNIDAD MONOLINGUE MAYA

Opción TESINA (Recuperación de la Experiencia Profr.) a propuesta del C. Profr. (a) Fausto Manuel Franco Sosa asesor del trabajo, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se Dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE

MTRO. FREDDY JAVIER ESPADAS SOSA,
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION



GOBIERNO DEL ESTADO
SECRETARIA DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 31 - A
MERIDA

BDU 31/07/2001

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	
CHIKINDZONOT (CENOTE DEL PONIENTE).....	4
CAPÍTULO II	
LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE “JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”.....	13
CAPÍTULO III	
LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD.....	18
CAPÍTULO IV	
LOS INICIOS DEL CICLO ESCOLAR 91-92.....	25
CAPÍTULO V	
LA LECTOESCRITURA EN MAYA. UN PROBLEMA DE MÉTODO.....	30
CAPÍTULO VI	
EL TRABAJO EN EL AULA.....	34
CAPÍTULO VII	
EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL.....	42
CAPÍTULO VIII	
LA EVALUACIÓN ESCOLAR.....	46
CONCLUSIONES	50
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se refiere a una experiencia docente que se desarrolló en una escuela primaria bilingüe ubicada en una población del oriente del Estado de Yucatán.

En los tres primeros capítulos se presentan las características geográficas y sociales en que se encuentra inmersa la escuela incluyendo algunos rasgos sobresalientes de la cultura ancestral que aún se mantienen vigentes en la comunidad, pese a la incidencia de agentes externos, como los medios de comunicación, la religión occidentalizada y la escuela. Esta última se le cataloga así -por los habitantes- debido a la forma en que ha venido relacionándose con ellos. Además su forma tradicional de trabajo desecha en forma sutil, términos lingüísticos útiles en la preservación de la lectura.

La experiencia pedagógica sobre la enseñanza de la lectoescritura se trata con más amplitud y detalle en el capítulo relativo al trabajo en el aula. En ella se exponen las dificultades que enfrentan el educador en estas poblaciones.

Dificultades que van desde las institucionales hasta los de tipo técnico-pedagógico, pasando por la escasez de materiales de apoyo educativo. También se pone de manifiesto, la forma en que se fueron superando estos problemas y los logros que al final se obtuvieron.

La meta que se propone es la recuperación de una experiencia práctica en el campo educativo indígena que podría ser útil como referencia o marco

comparativo de situaciones similares que se presenta en primarias bilingües ubicadas en comunidades del medio rural con un alto nivel de monolingüismo maya. Además se espera que este trabajo motive la reflexión de otros compañeros que trabajan en circunstancias parecidas.

A transformar su práctica docente, a mejorar la interacción escuela-comunidad, y la comunicación en general en estos ámbitos que cada vez esperan más de nosotros como educadores.

El manejo didáctico de la lecto-escritura, tal y como se expone, podría ser de utilidad como punto de partida tendiente a la implementación de una verdadera educación bilingüe, en la que se revalorice la lengua indígena en sus dos acepciones: oral y escrita.

CAPÍTULO I
CHIKINDZONOT. (CENOTE DEL PONIENTE)

CHIKINDZONOT. (CENOTE DEL PONIENTE)

La comunidad de Chikindzonot, se ubica en dirección sureste de la capital yucateca a 131 Km. La superficie del municipio es de 352.5 Km²., con una altura promedio de 25 m. sobre el nivel del mar. Al norte, colinda con el municipio de Tekom al sur con el Estado de Quintana Roo; al oriente, con Tixcacalcupul, y al poniente con Peto y Yaxcabá. (VER ANEXO I)

Además de la cabecera municipal, el municipio cuenta con cuatro comisarías: Chanchichimilá, Ichmul, Chan Santa María, y Chuchteil.

El acceso -mas común- hacia el poblado es por la carretera federal 180, tramo Mérida-Valladolid, desviándose a la derecha en un camino pavimentado ubicado entre los poblados de Xcalacoop y Kaua. El servicio de transporte colectivo es prestado por camionetas de los pobladores que trafican entre esta comunidad y la Cd. de Valladolid.

La cabecera municipal también se comunica con otras poblaciones a través de los siguientes caminos: Chikindzonot-Tepich en el Estado de Quintana Roo, 32 Km.; Chikindzonot-Tiholop municipio de Yaxcabá, 21 Km.; y Chikindzonot-Ichmul, 25 Km.

La configuración del terreno es pedregoso con lomas que no sobrepasan los tres metros de altura. Entre las piedras existe una ligera capa de tierra negra rica en humus y en las partes bajas predomina la tierra roja conocida regionalmente como Kancab. El subsuelo es calcáreo, facilitando la existencia de manantiales subterráneos que dan lugar a la formación de cenotes, muy comunes

en el área plana de la península.

El clima predominante es el cálido-tropical con lluvias en verano, lo cual condiciona la existencia de una vegetación caducifolia y una agricultura de temporal.

Este municipio cuenta con una población de 2,743 habitantes: 1,378 mujeres y 1,365 hombres, que habitan en 488 viviendas, de las que 352 cuentan con servicio de agua entubada y 390 con energía eléctrica. (1)

El núcleo familiar promedio está integrada por 7 personas que viven -la mayoría- en casas hechas con maderas y palmas, siendo escasas las construcciones de mampostería.

En lo que se refiere a su fundación, no se cuenta con una fecha exacta, sin embargo de acuerdo a la tradición oral, los inicios de este poblado, se debe al cacique Nacahúm Cochuac en el siglo XIV. Cacicazgo al que perteneció hasta la irrupción española. (2) Cabe mencionar que en la parte norte de la comunidad, a una distancia aproximada de 500m. se encuentran los restos de un asentamiento prehispánico, al que no se le dió importancia, siendo víctima del saqueo y destrucción al establecerse encima del mismo, un poblado perteneciente a otro municipio.

(1) INEGI. XI Censo general de población y vivienda. Resultados finales. Ed. INEGI pp. 4, 76, 112.

(2) COMISION Nacional de Estudios Municipales de la Secretaría de Gobernación. Los municipios de Yucatán. Ed. CNEM-SEGOB. Pág. 117

Concluida la guerra de independencia (1821) el pueblo de Chikindzonot pasa a formar parte del partido de Valladolid, cuya cabecera del mismo nombre se une a la tragedia genocida que se conoce como guerra de castas. El asentamiento de Chikindzonot sufre el ataque rebelde el 24 de diciembre de 1847 causando el éxodo de las 300 familias que habitan la comunidad. Las tropas del gobierno recuperan la población el 9 de enero de 1849, tras una intensa batalla.

(3) A causa del enfrentamiento, la población permaneció abandonada el resto de la centuria, repoblándose a principios de este siglo y erigiéndose en municipio libre a partir de 1957.

La economía de esta población gira en torno a la agricultura de temporal, y es practicado por todas las personas en edad productiva. Cuando el trabajo del campo no apremia, algunos trabajan como albañiles, comerciantes o como choferes de vehículos propios. La apicultura y la ganadería son incipientes y poco representativas en la economía del municipio.

El regimen principal de tenencia de la tierra es el ejido aunque también existen ciertas extensiones de propiedad privada.

Las mujeres se dedican a las actividades domésticas que incluyen la cría de animales y aves de corral, útiles para complementar la dieta alimenticia o la obtención de algún ingreso económico al comercializarlos.

(3) Idem. Pág. 118

El mercadeo de la producción se realiza en la población de Valladolid, lugar en el cual se surten las tiendas existentes en la comunidad, aunque también llegan distribuidores ambulantes provenientes de la capital del Estado a ofrecer sus productos.

Ante la falta de opciones de empleo, los jóvenes que egresan de la secundaria, emigran a centros turísticos del caribe en busca de mejores condiciones de vida. Para establecer comunicación con sus familiares en el pueblo tienen la opción del servicio postal, el teléfono y radio de banda civil.

Los medios de distracción son la radio y la televisión esta última, mejora la calidad de su imagen mediante una antena parabólica.

Las autoridades del pueblo son el presidente municipal y el comisario ejidal, el primero realiza sus actividades en el palacio y el segundo en el local de la comisaría.

Durante mucho tiempo existió un sólo partido político en este lugar (el PRI), pero a partir de 1993 surge un opositor, (el PAN), con el cual se disputan las elecciones actualmente.

Los servicios educativos existentes atienden los niveles de: preescolar, primaria, secundaria y educación para adultos.

Los dos primeros pertenecen al subsistema de educación indígena y los restantes al sistema estatal.

En el centro del pueblo y en la parte posterior del palacio municipal, existe una clínica de los servicios de salud que presta atención a los habitantes

que así lo soliciten, aunque no faltan los médicos tradicionales que también se ocupan de lo mismo.

El monolingüismo maya es común en este lugar, y es a través de dicha lengua que se conservan muchos rasgos de la cultura ancestral. La religión predominante es la católica, que sin embargo no es motivo para olvidar sus rituales tradicionales como: el ch'a cháak (petición de lluvias); el wajil Kool (acción de gracias por las cosechas); el jetz meek' (abrazar en horcadas a los menores para que en el futuro sean ágiles en la ejecución de sus labores); el jetz' lúum (santiguar solares o predios); el p'oo k'ab (lavatorio de manos de los compadres con el fin de desligarse de ellos y poder buscar otro) y por último el ts'ookol bel (ancestral boda india que se efectúa después de haber cumplido con la parte que le corresponde a la iglesia católica).

La fiesta tradicional se realiza en los meses de abril y mayo en forma alternada. La primera en honor de la virgen de la Asunción y la segunda a San Isidro Labrador. La duración de las festividades es de 9 días, lapso en el que se realizan rezos, corridas de toros y bailes populares. Los gastos que generan estos eventos es costeados totalmente por los que se encargan del mismo. Al que le toca en un día determinado, invita a los visitantes y al público en general a degustar la comida tradicional de la fiesta, el relleno negro, elaborado a base de especias, chile quemado y carne de cerdo, producidos en el municipio. La comida antes mencionada es servida únicamente en ocasiones importantes, porque la dieta común lo constituyen el frijol, huevo y chaya acompañados con las imprescindibles

tortillas hechas a mano. Las carnes de pollo, puerco y animales silvestres se consume en ocasiones esporádicas.

La ropa común que portan las mujeres es un sencillo huipil con bordados que resaltan el corte cuadrado del cuello y el borde inferior del mismo. Como medio fondo utilizan un fustán que se sujeta en la cintura mediante una pretina de la misma tela.

Complementan el atuendo las sandalias de hule y el rebozo, este último les sirve para protegerse del sol. En la actualidad esta prenda ha sido sustituida por una tela común de forma rectangular o en ocasiones por una toalla. Esto quizá se deba al alto costo que alcanzan los rebozos conocidos como de Santa María.

La mayoría de las jóvenes visten al estilo occidental. Los hombres usan pantalón y camisa que se abotona en la parte frontal. El sombrero no es muy usual, siendo relevado por una gorra con visera, completan la vestimenta con las alpargatas.

En la comunidad han surgido muchas leyendas, pero la más significativa es la que señala que en el pueblo de Ichmul, un sacerdote católico talló en el tronco de un árbol la imagen de un santo Cristo durante una noche causando la impresión de sus pobladores que optaron por convertirse en la religión que aquel profesaba.

Dicho ícono fue llevado al templo del lugar, el que en tiempos posteriores fue consumido por un incendio, chamuscándose la imagen sin reducirse en cenizas, desde entonces se le conoce como el Cristo de Ichmul o santo Cristo de

las ampollas. (4) En otra obra se maneja otra versión que parece más lógica atribuyendo la talladura de la imagen a un ebanista guatemalteco. (5)

Cuando hice referencia a los materiales usados en la construcción de las casas no mencioné el barro -pasta hecha con tierra roja, agua y zacate embarrados en los bajareques de las viviendas para una mejor protección- muy usual en muchas partes de la península. La razón es que en este lugar casi no se utiliza por la creencia de que el color de la tierra tiene su origen en la sangre de los aluxes (duendes) que fueron matados en tiempos remotos, y si este material se emplea en la construcción de la vivienda, podrían hacer alguna maldad como la sucedida en la iglesia del lugar al que se le cayó el techo por obra de estos seres. De ahí que las casas sean protegidas con cartón, naylon o mezcla a base de sascab, que abunda en esta región.

Una de las manifestaciones culturales mas sobresalientes de la comunidad, es la "Danza de los Señores", esta actividad profano-religiosa es posible observarlo una semana antes de la Navidad y una semana después.

El grupo que se dedica a la ejecución de este ritual se divide en tres subgrupos: músicos, bailadores y rezadores.

Los primeros lo integran personas aptas para tocar algún instrumento musical como la tambora, la guitarra y el cilindro.

(4) Ibid.

(5) Ermilo Abreu Gómez. Leyendas y consejos del antiguo Yucatán. Ed. EFC-CREA. México. 1985. Pág. 81.

El segundo subgrupo lo constituyen los bailarines, estos son dos personas que se colocan máscaras de madera que imitan la cara de viejos, el tercero es un supuesto diablo que porta la máscara del personaje que representa. El tercer subgrupo es el de los rezadores, como su nombre lo indica, son personas que se dedican a esta actividad en el pueblo. Estos llevan consigo el niño Jesús y una campana con la que van anunciando su paso. Esto tiene cierta similitud con las tradicionales posadas. El grupo debe de visitar todas las casas de la comunidad aunque no los inviten a pasar. Cuando son aceptados en alguna morada, entran primero los rezadores que realizan sus oraciones, posteriormente se presentan los señores que empiezan a bailar al ritmo de música popular ejecutado por el subgrupo que se encarga de esta actividad. El que entra de último y se retira primero es el diablo. Después del baile, el dueño de la casa debe ofrecer su donativo que consiste en productos de la región.

Los pobladores no saben del origen de esta práctica, que significa el peregrinar del niño Dios en la tierra, así como la persecución que hace de él la maldad representado por el diablo. En la lucha que se representa mediante el baile, terminan venciendo los señores por su sabiduría ancestral.

Es pertinente señalar que la riqueza cultural de estos lugares está en peligro de perderse por la incidencia de factores externos como los medios de comunicación, la iglesia católica y la escuela, estas dos últimas por su tradición occidental.

CAPÍTULO II
LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE
“JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ”

LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE
"JOSEFA ORTIZ DE DOMÍNGUEZ"

Del funcionamiento de la escuela primaria en esta población no se tiene una fecha exacta, sin embargo, según versiones de los pobladores más antiguos, antes de la llegada de los maestros indigenistas, el centro educativo perteneció al sistema rural federal ocupando un edificio ubicado al costado sur de la presidencia municipal, pero al ir creciendo la matrícula del alumnado, se tuvo la necesidad de más aulas, por lo que se le dotó de un terreno de 300 m². situado al noroeste del centro del poblado, a tres esquinas del mismo y a media de la carretera principal, (VER ANEXO II) los costados sur y poniente dan hacia la calle, razón por la que se encuentran cercados con una barda de mampostería de 1.20 m. de altura, que actualmente se encuentra muy deteriorada. La entrada se ubica en el lado oeste, con una reja metálica en muy malas condiciones a tal grado que no cumple con su finalidad que es la de impedir la entrada de animales domésticos al centro escolar.

Al pertenecer al subsistema de educación indígena se le asignó el nombre de "Josefa Ortiz de Domínguez" y la clave 31DPB0107 H contando hasta estas fechas con 12 aulas y un anexo en la que se encuentran los baños para niños y niñas.

La historia de esta escuela es notoria en sus construcciones, ya que las más antiguas están muy deterioradas.

Las aulas se distribuyen en hileras de oriente a poniente con una

separación aproximada de 15 m., en la parte central se puede encontrar una cancha de basquetbol que también cumple las funciones de plaza cívica, se encuentra igualmente un galerón rústico, hecho de maderas y láminas de cartón subdividido en tres aulas utilizadas por el personal de nuevo ingreso. Este centro escolar carece de andadores, lo cual dificulta el desplazamiento de los educandos en época de lluvias porque se inunda la parte que tiene el mayor desnivel de terreno además se enloda mucho el piso de las aulas. Estas últimas, son generalmente de cemento, ya que sólo dos tienen piso de ladrillos. Los salones más antiguos tienen como mobiliario mesabancos: binarios, frontales y traseros, que contrastan con los de recién construcción por estar equipados con sillas de paleta. Además de lo anterior, cada una de las aulas cuenta con silla y mesa para el maestro sin faltar el tradicional pizarrón.

Además del agua disponible en los lavabos de la parte frontal de los baños, en la entrada de la escuela, a la derecha, se encuentra un tinaco elevado -con una tubería descendente que remata en una llave- en el que también toman agua los niños.

En la parte central, a un costado de la cancha, existe un pozo con dos placas de concreto para evitar accidentes. Su uso, se limita únicamente cuando falla el servicio de agua entubada en las casas que se encuentran cerca de la escuela.

Siendo del subsistema de educación indígena, se encuentra dentro de la jurisdicción administrativa de la supervisión 502 con cabecera en Tixcacalcupul, la

que a su vez pertenece a la Jefatura de Zonas de Supervisión 31-05 con sede en Valladolid, Yucatán.

La plantilla de personal está integrada por 12 maestros de grupo, un director y un intendente, haciendo un total de 14, todos empleados de base de la SEP.

Los docentes cuentan con preparación académica a nivel bachiller o son normalistas egresados del mejoramiento profesional, a excepción de uno que sólo tiene la secundaria concluida.

El turno laboral es matutino de 7:30 a 12:30 Hrs. con un receso de media hora que inicia a las diez de la mañana. La población estudiantil supera los 350 niños que provienen no sólo de la cabecera municipal, sino también de otras comisarias circunvecinas disponiendo de alimentación y hospedaje en un albergue escolar ubicado en las afueras del poblado.

Para organizar adecuadamente las actividades escolares se conforma cada inicio de curso el consejo técnico escolar integrado por un presidente que viene siendo el director, un vicepresidente; el subdirector y un secretario de actas y acuerdos, seguidamente están las comisiones como son: cooperativa escolar, acción social, gráficas de puntualidad y asistencia, asuntos técnicos pedagógicos, deportes y escolta y difusión social. Algunas de las comisiones son desempeñadas hasta por dos maestros.

La escuela es apoyada en sus actividades -cuando así lo solicitan los docentes- por el comité de la sociedad de padres de familia y los consejos de

participación social. Cuando se llevan a cabo horas sociales, veladas o campañas de salud, se establece una coordinación con los demás centros educativos, el albergue escolar y el centro de salud.

CAPÍTULO III
LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

LA RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD

Pareciera que el tiempo hubiera detenido su marcha desde aquella época en que el Profr. Mena Alcocer realizara un análisis de las contradicciones que regían la vida escolar post-revolucionaria por su persistencia hasta la contemporaneidad.

Viene a mi mente el día en que me expidieron mi despacho para trabajar como maestro en esta comunidad, desconocida hasta entonces por no haber escuchado ni su nombre con anterioridad. En esa ocasión me acompañó el supervisor de la zona escolar, pero lo curioso del caso fue que no me presentó con el director del centro educativo -como me había dicho el jefe de zonas- sino directamente con el representante de la sociedad de padres de familia. Escuché en aquella ocasión, la queja de dicha persona hacia la autoridad educativa diciendo que lo habían sacado de la escuela por los maestros. El supervisor le respondió que ellos tienen el derecho y la libertad de ingresar en el área escolar las veces que quisieran por ser los reyes de su pueblo.

Para el día siguiente, el supervisor dijo que me presentara en el centro escolar y que allí estaría para darme posesión del grupo que me corresponderá atender en lo que resta del ciclo escolar.

Al llegar a la escuela, los maestros que en adelante serían mis compañeros de trabajo, me preguntaron por el superdirector, respondiéndoles que no sabía, cómo no -me dijeron- si llegó contigo ayer.

Lo que antes me preguntaron se lo comenté a un contemporáneo en el servicio que había llegado antes a la escuela el porqué de este mote impuesto al

supervisor escolar.

El me dijo que lo llaman de esa manera por ejercer la función de director y supervisor simultáneamente.

Mas adelante me fui adentrando sobre la situación en que se encontraban las relaciones entre los principales actores de la educación: maestros, padres de familia y autoridades educativas.

Llegué a saber que esta primaria bilingüe había sido cerrada por los padres de familia, 3 años antes por problemas surgidos entre los habitantes de la comunidad y los maestros, entre los que citaban la falta continua de éstos al centro de trabajo y el alcoholismo. Para reabrir el centro educativo se tuvo que cambiar a los docentes mas conflictivos después de largas negociaciones entre autoridades educativas y los representantes del pueblo.

La razón por la que actualmente no había director obedecía nuevamente a quejas de los paterfamilias por problemas como los antes citados, ya que se argumentaba que el director solapaba abiertamente las faltas de sus compañeros.

Esto también causó la división de los maestros surgiendo una pugna interna, razón por la que el supervisor decidió destituirlo para asumir él mismo el cargo. Una vez sin director los maestros se solidarizaron nuevamente, pero ahora en contra de la autoridad que ejercía doble función.

Para cumplir con su cometido el supervisor se alió con los del comité representativo de los padres de familia, a través de los cuales ejercía vigilancia sobre los maestros, de ahí que las relaciones siempre se mantenían tensas.

Conforme pasaba el tiempo me fui dando cuenta de la realidad del docente en estas comunidades del que antes me había enterado a través de textos.

Algunos de mis compañeros -con mas años de servicio- se dedicaban a ingerir bebidas embriagantes al terminar sus labores docentes, una vez faltos de sobriedad, se dedicaban a ofenderse entre ellos mismos o a los habitantes del pueblo, llegando incluso a exigir sus alimentos en altas horas de la noche o desplazándose en vehículos motorizados arriesgando su integridad física y la de los moradores de la comunidad. No estoy en contra del consumo de bebidas etílicas cuando se hace con mesura, pero cuando se cae en un vicio sería mejor hacerlo en otro lugar, pues como quiera que sea la comunidad es un centro de trabajo.

Otra situación que observé fue la falta continua de algunos compañeros -principalmente los que provienen del sur del Estado- ya que entre ellos se ponían de acuerdo sobre la atención del grupo en que hará falta el docente. De esto también se quejaban los padres de familia ante el supervisor.

Cuando le pregunté a uno de los habitantes sobre la cantidad de reuniones que se realizaba con ellos en la escuela, me respondió que sólo uno se lleva a cabo a principios del ciclo escolar, y que también asisten cuando se realiza la velada, pero como espectadores sin ser tomados en cuenta en la organización del mismo.

Recuerdo cuando se hizo la reunión de padres de familia a principios del ciclo escolar motivo de este trabajo cuando un grupo de mis compañeros

dijeron que se retirarían si empiezan a surgir problemas con los asistentes. Si esto ocurría dejarían sólo al director, pero esto no fue así ya que los asistentes no llegaban a la mitad de los convocados, además se trató exclusivamente lo relativo a la integración de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia.

Estos hechos manifiestos en el comportamiento del docente en las comunidades indígenas me llevó a reflexionar sobre las contradicciones inconscientes -creo- del deber en estos ámbitos. En primer lugar al maestro se le concibe como el depositario del civismo y la moral que debe ser manifiesto en la práctica del buen comportamiento, pero, tal parece que en estos contextos sucede lo contrario. Algunos se quejan de su destino geográfico laboral, no teniendo que hacer después del trabajo, ni con quien platicar, dedicándose a realizar lo antes citado acrecentando el odio hacia ellos mismos de parte del pueblo.

Siendo bilingües deberían de establecer un mejor diálogo y vinculación con la comunidad buscando otras formas alternas de distracción y trabajo en horas libres. Además se podrían realizar actividades extraescolares en beneficio de la comunidad y de los educandos. Pero aquí se notaba mucha contradicción, tal parece que la escuela era una institución ajena a la población, un mal necesario, por lo que había que soportar sus malos elementos.

Las relaciones escuela-comunidad siempre estaban en los extremos, o bien defensivos o francamente ofensivos. Y como expone aquel dicho, por uno pagan todos, la imagen es de maestros y el trato sin distinción. En lo particular me llegaron a negar -en algunas ocasiones- la venta de alimentos o le duplicaban el

precio.

Este trato hacia el educador se había gestado históricamente, y rectificarlo, sería también de la misma forma, y estábamos en el momento de iniciarlo.

El tiempo real dedicado a la enseñanza no era problema de calendario sino de conciencia magisterial.

Ya que si a las faltas continuas, le anexamos los días de quincena, las suspensiones por días festivos y los avalados por la comunidad en ocasión de sus rituales religiosos tradicionales, el calendario de 200 días hábiles de clase queda reducido a menos de la mitad. Comparto la inquietud del magisterio por los salarios que percibimos, pero difiero de aquellos que manifiestan que a medio salario medio trabajo, que si bien lo anterior es real, también es una realidad el contraste que existe entre nuestras percepciones con la del campesino indígena.

Situaciones como estas no deberían ser motivo para lesionar la formación de niños de nuestra propia etnia.

Otro aspecto que no pasa desapercibido es la intercomunicación maestro-alumno. Pues muchos de mis compañeros aún trabajan con métodos silábicos y sabemos que éstos, limitan las interacciones en el aula, por el protagonismo verbal del maestro y el educando como un mero receptor de las mismas.

En mi clase y a partir de este ciclo escolar me propuse no coaccionar la libertad de comunicación y de movimiento dentro y fuera del salón de clase, ya que les dije que cuando tengan alguna necesidad de salir no era preciso comunicarlo pero si regresar inmediatamente de terminar lo que tengan que

realizar. Podría afirmar que en mi grupo se abolió aquel grito de relajamiento tradicional cuando sonaba la campana anunciando el recreo, esto tal vez por la forma en que desarrollábamos el trabajo, pues mis alumnos salían al receso conforme terminaban sus quehaceres, ya sea individual o por equipos, sustituyendo la salida masiva. Cuando alguno de ellos cometía alguna infracción -generalmente peleas entre ellos mismos- privilegiábamos el diálogo por encima del castigo físico. Pues aunque lo último sea negado es muy real en los salones de clase.

La comunicación con los padres de familia fue únicamente durante algunas visitas familiares que realicé. Pensé realizar reuniones plenarias con ellos pero el director no lo autorizó porque dentro de los padres de familia había algunos conflictivos. Además tenían que avalarlo mis compañeros.

Algunas quejas que recibí de los papás de mis alumnos se referían a la falta de tareas para realizar en la casa. Y realmente no era de marcar las planas de copiado, que en la mayoría de las veces no la realizan los niños. Pues si bien les dejaba poca actividad para realizar en la casa siempre les pedía hacerlo lo mejor que puedan.

Para el siguiente curso escolar decidí que entablaría una mejor comunicación con la comunidad para que apoyen a sus hijos no precisamente vigilando la ejecución de las tareas, sino enviando a sus hijos a la escuela.

CAPÍTULO IV
LOS INICIOS DEL CICLO ESCOLAR 91-92

LOS INICIOS DEL CICLO ESCOLAR 91-92

En la última semana del mes de agosto me dirigí a la comunidad para participar en la organización de las actividades de inicio de curso, tal como lo señala el calendario escolar.

Al llegar a la escuela, no encontré a ningún compañero maestro, y es que en el curso de actualización emergente nos habían indicado que para mejorar la educación se debía de cumplir con todos los días hábiles que señala el calendario oficial. Es por eso que también decidí efectuar el viaje al poblado. Al llegar al mismo, pregunté en una casa que se ubica enfrente de la escuela si no habían visto algún maestro. La persona que me respondió me señaló que un día antes había llegado una maestra, y como no vió otro compañero de trabajo, retornó a su pueblo, en este caso Valladolid. Al escuchar esto pensé que también haría lo mismo, pero hasta el día siguiente ya que el único camión que había empezado a prestar el servicio de transporte colectivo, efectuaba dos corridas a la ciudad de Valladolid a las 5 de la mañana y a las dos de la tarde. Transcurrió toda la mañana y no llegó ningún otro personal, ni si quiera el director que a finales del ciclo anterior recibió su comisión. En la tarde visité al presidente de la sociedad de padres de familia y al presidente municipal, para notificarles de mi presencia.

Ellos me dijeron que en esta comunidad las actividades escolares siempre han empezado en el mes de septiembre.

Mi estancia de un día en el poblado me permitió asegurar la casa en el que viviré durante el ciclo escolar, depositando la renta del mismo. Y más que

casa, es un cuarto carente de baño, porque en este pueblo no se estila dicho anexo.

Fue así que en la mañana siguiente emprendí mi viaje de retorno a la Cd. de Mérida que es mi lugar de residencia.

A la siguiente semana regresé en la comunidad, al subir en el camión, de paso por el poblado de Kaua rumbo a Chikindzonot, encontré algunos compañeros tanto de la escuela primaria como de la secundaria, que también se dirigían a iniciar su trabajo. Les comenté que fui a la comunidad la semana anterior y no encontré a ningún maestro, respondiéndome que no asistieron porque por costumbre las actividades dan principio hasta los primeros días de septiembre. El lunes en la mañana me presenté al centro escolar tal como lo hicieron mis compañeros y el director. En breve reunión efectuada en el local de la dirección, se nos encomendó -por el responsable del mismo- realizar las inscripciones, por lo cual cada maestro debe de registrar la inscripción de un sólo grado para facilitar el manejo estadístico. Nos dijo que desde que llegó en la mañana avisó al presidente municipal para que a la vez informe a la población mediante un altavoz instalado en el techo de la presidencia, el inicio de las inscripciones. Nos dijo también que al registrar a los alumnos, avisemos a los padres de familia sobre el comienzo formal de las clases, el lunes de la semana próxima.

El siguiente principio de semana laboral, una vez concentrada toda la inscripción por grados, se efectuó una reunión con el fin de distribuir los grados

y grupos. Para lo cual se recurrió al tradicional sorteo, aprobado por la mayoría de los docentes. En lo particular, me correspondió atender un primer grado, del que los maestros con mas antigüedad temían por que han enfrentado problemas las ocasiones que han laborado en este grado inicial de primaria.

Por los antecedentes que me habían comentado mis compañeros, empecé a pensar sobre las peripecias técnico-pedagógicas que tendría que emprender para sacar adelante al grupo que me tocó atender.

El grupo era muy heterogéneo, pues habían niños de nuevo ingreso, repetidores de uno y dos ciclos escolares, con educación preescolar y sin ella.

Por la cantidad de alumnos de primer año que ingresaron este ciclo escolar, se conformaron cuatro grupos, por lo que nos correspondía atender a 26 niños, pero como uno de los grupos no tenía maestro hubo la necesidad de distribuirlo entre nosotros mismos llegando a un promedio de 33 en un principio. En el transcurso del mes fueron llegando mas niños, (VER ANEXO III) hasta totalizar 41, complicándose la situación por el control de los pequeños. Esto se lo comenté al director manifestándome que hiciera lo posible por atender a los niños mientras llegan dos maestros contemplados como incremento en este centro educativo.

En la segunda semana de trabajo, llegaron los libros de texto nacionales, procediendo a repartirlo a los educandos.

Cabe mencionar que éstos alcanzaron para los que se inscribieron en un principio no así los que llegaron después.

El consejo técnico escolar se organizó en la primera semana de clases, con el fin de distribuir comisiones que contribuirán al buen funcionamiento de la escuela. Pero sin faltar a la verdad muchos no funcionan como debe ser. En este mismo lapso se llevó a cabo una reunión con los padres de familia, para cambiar o ratificar el comité representativo, en este caso se optó por la ratificación, levantándose el acta tal como lo requisita la administración escolar.

CAPÍTULO V
LA LECTO-ESCRITURA EN MAYA. UN PROBLEMA DE METODO.

LA LECTOESCRITURA EN MAYA. UN PROBLEMA DE METODO

La lectura y la escritura constituye uno de los objetivos principales de la educación primaria, jugando un papel importante en la conservación de las ideas a través del tiempo y del espacio, así como la adquisición de nuevos conocimientos.

En la comunidad donde desempeñé mis servicios se le da mas importancia a la lectoescritura que a otras áreas de conocimiento, ya que los padres de familia, les interesa que sus hijos aprendan a leer textos y hacer escritos cuando se requiera, sin importarles la forma en que logren desarrollar esta habilidad.

Es por eso que una vez que me habían asignado mi grupo el problema principal al que me enfrentaba era la enseñanza de la lectoescritura. Pensaba trabajar de la misma forma en que me habían enseñado a leer y escribir , pero también venían a mi mente las dificultades que pasé al ingresar a un colegio de la ciudad. Recuerdo que leía bastante bien pero no comprendía lo leído, lo cual me impedía progresar en otras áreas de conocimiento.

En el curso de inducción a la docencia nos sugirieron enseñar a los educandos de acuerdo a su entorno inmediato, esto fue reafirmado en los cursos de licenciatura en la Universidad lugar en el que tuvimos acceso a literatura de autores que han investigado en el campo del lenguaje. Podría decir que estuve ante una situación de conflicto, y quizá en este marco se había manifestado la situación lingüística comunitaria y escolar.

Estaba entre lo tradicional y lo actual, en relación a la enseñanza de la lengua en la escuela, pero tampoco había experimentado esta actividad áulica con

anterioridad.

Le platiqué a mis compañeros con más años de servicio sobre la situación que atravesaba y de mi intención de enseñar en lengua maya a mis alumnos, sugiriéndome no meterme en problemas, y si es posible que consiga un cuadernillo del método Sarita o un librito de Torres Quintero para que mi situación quedara resuelta. La verdad es que estos nombres los había escuchado antes sin darles importancia alguna. Un compañero me facilitó el primer cuadernillo mencionado, abocándome en su revisión, al final me di cuenta que aleja al educando de su realidad sociocultural, dejando insatisfechos los intereses del alumno en cuanto a comunicación se refiere.

Mi formación académica, el monolingüismo maya de la comunidad y después de tanto pensar, decidí trabajar en lengua indígena, sin embargo, en esta no existe un método probado y estructurado, como sucede en la enseñanza de la lectoescritura en español, de manera que tuve que elaborar un proyecto de trabajo particular, apoyándome en un texto en lengua maya editado en 1987 por los primeros etnolingüistas de la península, siendo el único libro en maya con que contaba.

El plan de trabajo que desarrollé durante el ciclo escolar quedó de la siguiente manera: en el primer semestre trabajé con las vocales, en el segundo sobre las consonantes K, L, P, CH, M, S, B, W, X, Y, T y TS, y en el último trimestre con las grafías glotalizadas CH', P', T', TS', y K'.

Para desarrollar el trabajo contemplé el uso de las palabras más comunes

en el poblado en una combinación fonética-analítica.

Esta guía de trabajo me pareció sencilla, además permitió la participación de los alumnos en un proceso enseñanza aprendizaje de manera más activa, dando la oportunidad de crear actividades significativas para los educandos.

CAPÍTULO VI
EL TRABAJO EN EL AULA.

EL TRABAJO EN EL AULA

Durante la primera semana de trabajo nos limitamos a la ejecución de ejercicios de maduración y socialización, como un recordatorio, ya que supuestamente los niños habían cursado el nivel preescolar. Recuerdo que uno de nuestros primeros ejercicios fue la elaboración de un dibujo de nosotros mismos.

Algunos dijeron que no podían dibujarse porque no se pueden ver a lo que les indiqué, lo hicieran como puedan. Cuando todos terminaron, expusimos los trabajos en la pared de la escuela. Al ver los trabajos de otros les causó risas y se estuvieron burlando reconociendo los defectos de cada uno en el dibujo. Otras actividades que realizamos en este lapso fueron rondas, cantos, copias de círculos y rayitas en las que se podían distinguir la destreza motriz fina de cada uno de los niños. Fue precisamente durante esta semana de trabajos de maduración, que realicé el plan con que trabajaría, expuesto en el capítulo anterior.

Concluído el tiempo que me sirvió para conocer a mis alumnos, iniciamos nuestro trabajo escolar tal como lo había programado.

En la primera fase trabajamos con las vocales -i, u, a, o, e- pero no como un símbolo fonético -en un principio- sino formando parte de palabras que los niños conocen. En este caso, les pedí que mencionaran nombres de animales o cosas que inicien con la letra *i*. Ellos dijeron *iik* (chile), *iich* (ojo), *iis* (camote), *iib* (ibes). Esperaba que dijeran la palabra *ixi'im* (maíz) que también empieza con la letra *i* pero no fue así, cuando les pregunté porque no mencionaron el maíz,

me respondieron que el nombre de esa gramínea no empieza con i.

De aquí que me di cuenta que en el poblado al maíz le llaman xi'im y no ixi'im como lo conozco y pensaba que iban a emplearlo, de manera que lo excluimos del grupo de palabras a trabajar.

Después de repetir varias veces las palabras, les pedí que hicieran el dibujo representativo y le pusieran nombre en la parte inferior. Esta última fue la que se les hizo más difícil y no faltó alguno -de los repetidores- que me dijera que ellos vienen a la escuela para que se les enseñe a leer y escribir, en caso contrario no asistirían a clase. Pero como entre alumnos se conocen no secundaron la actividad del "pequeño rebelde" dedicándose a realizar sus tareas y poniéndole el nombre como ellos pudieron. Cuando todos terminaron socializamos los trabajos intercambiando los dibujos. Antes les había dicho que cada tarea que realicen haría también el mío, pero como esta vez no hice lo que me corresponde me preguntaron cuando lo voy a realizar, respondiéndoles que hasta el día siguiente ya que va a ser tarea para mi casa. Fue así que al siguiente día les presenté láminas con los dibujos y sus respectivos nombres. Me preguntaron si lo van a copiar, indicándoles que lo podían hacer si así lo deseaban, ya que de todas maneras iba a estar pegado en la pared del aula durante el periodo de clases si es que ellos no lo arrancaban antes.

Siguiendo con las actividades sobre el mismo fonema, les pregunté que mencionaran nombres que tengan como último sonido la i, aquí se les hizo difícil -quizá porque las palabras que terminan en esta grafía en lengua maya son

generalmente glotalizadas- pero pudieron señalar algunas como chi' (boca), ni' (nariz) e i' (gavilán). También mencionaron otras que no se pueden representar con dibujos por ser abstractas.

Con la última grafía-palabra tuvimos ciertas confusiones porque al presentar el dibujo a los niños para que dijeran el nombre mencionaron ch'iich' (pájaro), cuando quise inducirlos describiendo que es un pájaro grande que come hasta gallinas me contestaron koj ak'ab, palabra que me llamó la atención por no haberla escuchado antes. Al preguntarles a que se referían y si conocen el animal aludido, me dijeron que no lo conocen porque come a los animales durante las noches. Fue entonces que me di cuenta respecto a la formulación de mi pregunta. Lo que para mí era precisa, para ellos no lo era, por lo que me respondieron.

Retomando las actividades sobre la grafía en estudio, repartí a los alumnos, hojas fotocopiadas que contenían los dibujos con que venimos estudiando con un rectángulo en la parte inferior, así como otra hoja que contenía el nombre de los dibujos delimitados por una línea punteada que serviría como material recortable. (VER ANEXO IV y V) Para esto les pedí a los niños que formaran 8 grupos o equipos, porque el material no alcanzaba para cada uno de ellos. Una vez organizados le entregué a cada grupo su material, indicándoles que deberían recortar los nombres y pegarlos debajo del dibujo respectivo.

Enseguida sacaron sus tijeras -los que tenían- o filos con lo que procedieron a recortar. Mi trabajo fue el de apoyarlos cuando se requirió y

vigilar que trabajen. Al principio todos querían hacer la misma actividad dentro del equipo pero como esto no era posible, les indiqué que cada uno haga un recorte. Trabajar de esta forma fue difícil en un principio porque los alumnos no están habituados al trabajo colectivo y el mobiliario tampoco era adecuado.

Posteriormente, los pequeños se fueron familiarizando con esta dinámica.

Cuando terminaban de pegar sus recortes y si tenían algún error, les indicaba que lo corrigieran, claro, sin señalarles en cual dibujo se encontraba la falla. De esta forma se ponían a preguntar, a pensar y a cotejar el trabajo hasta corregirlo. Los problemas que fueron surgiendo en los equipos era cuando alguno de sus integrantes no participaba en el trabajo, pues tendían a relegarlo o a expulsarlo. Y hubo casos en que otros equipos tampoco lo querían, por lo que tuve que convencerlos, y al niño “problema” motivarlo para interesarlo en este tipo de tareas.

La última actividad relacionada con la grafía fue la elaboración de un dibujo del mismo, el cual se decoró con semillas que trajeron los niños, también se localizó en los libros nacionales la letra en cuestión encerrándolo en un círculo. Aquí se concluye reconociendo la vocal como un símbolo fonético. El procedimiento de trabajo fue similar con cada una de las vocales, y una vez terminado, se realizaron varios ejercicios de relación y de recortes en las que se plasmaban todas las palabras trabajadas. (VER ANEXO VI)

Al término de esta etapa de aprendizaje, los niños ya reconocían las vocales y podían escribir algunos de los nombres que habíamos visto, aunque no

con la perfección deseada.

La siguiente fase del trabajo fue el aprendizaje de las palabras que inician con las consonantes. Aunque el objetivo final -en este caso- no fue el aprendizaje de la correspondencia fonética de las grafías. Aquí seguí con el método anterior anexándole una nueva práctica: el dictado.

Esta actividad lo hacían como podían, poniendo a prueba su capacidad auditiva, y parte del conocimiento obtenido, habiendo casos en las que sólo anotaban las vocales de las palabras dictadas.

Las consonantes glotalizadas lo trabajamos de una forma similar, pero un poco más rápido, porque los educandos habían adquirido destrezas psicomotrices y ya conocían la mecánica de trabajo. Aunado a lo anterior mi grupo se había reducido a 27 alumnos por la llegada de otro maestro como incremento en la escuela.

Terminado el proyecto trazado y mientras llegaba el fin de curso, empezamos a trabajar sobre la formulación de enunciados en los que me di cuenta de los problemas que enfrentaría el siguiente curso escolar, como es la inversión de partes del enunciado. No abundamos mucho sobre estas actividades por tenerlo previsto como una continuación del trabajo el siguiente grado escolar.

Trabajar de esta manera, permitió a los educandos conocer la correspondencia grafofonética de las palabras a través de dos significantes: el dibujo y el nombre del mismo, hasta llegar al empleo de la escritura descontextualizada. En todo momento se manejaron palabras objetivas reservando

la subjetividad en otro lapso.

Si no me aboqué a la enseñanza mediante enunciados fue porque los niños de esta edad (6 años) no discriminan la lengua escrita, los verbos y los artículos gramaticales aunque hagan uso de ellos en la comunicación oral. Mi intención no era hacer que memoricen oraciones, sino que puedan escribir los nombres presentes en su contexto, pensaba que una vez que hayan aprendido los sustantivos no les sería difícil aprender las otras partes escritas del enunciado que en su mayoría son palabras abstractas.

Emilia Ferreiro indica que “a partir de la suposición de que las letras dicen algo, pero que sólo los nombres están escritos, comienza el lento proceso de elaboración centrado en la posibilidad de representación del verbo”. (6) Esta última al pasar a formar parte de construcciones gramaticales en nuestra lengua maya, se representa con tres o dos palabras.

Pero por otro lado tenemos la ventaja de la conformación generalmente monosilábico del idioma regional.

(6) Emilia Ferreiro. Psicogénesis de la escritura. En: Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua escrita III. Antología complementaria. UPN 1994. Pág. 170

La misma autora señala que “una vez que se atribuye al verbo la posibilidad de estar representado, surge el problema del artículo, y con ella el de la cantidad mínima para poder leer los singulares “el”, “la”, “un” que tienen apenas dos letras y el mínimo exigido se sitúa en general alrededor de tres”. (7)

En nuestra lengua regional, no tenemos el problema del género en el manejo escrito del artículo gramatical. De manera que mantengo mi optimismo que en el siguiente ciclo escolar, mis alumnos dominarán la lectura y la escritura.

(7) Ibid.

CAPÍTULO VII
EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL.

EL PUNTO DE VISTA INSTITUCIONAL

Al iniciar mi trabajo del ciclo escolar, le informé al director sobre el método con el que trabajaría con mis alumnos, él no me dió alguna recomendación, solo me dijo que el interés principal del primer grado es que los niños aprendan a leer y escribir para no tener queja del maestro que los atenderá en el segundo grado. Respecto a este último, le manifesté mi interés en trabajarlo el próximo ciclo escolar con los mismos alumnos. Me dijo que no habría problema, pero esto lo vería hasta principio del mismo. Una situación que me causó cierta inquietud, fue cuando recibí la visita del supervisor escolar, pues por atender a tantos alumnos y por las dinámicas propias del trabajo, no percibí pronto su presencia, menos aún los alumnos.

Después de saludarlo y requicitarme la lista de asistencia, me dijo que saliera a platicar con él, porque me iba a dar algunas recomendaciones, y en efecto así fue. Me señaló que mis alumnos están metiendo mucho relajo y no le respetaron al entrar al salón de clase, es más, me llevó a observar el trabajo de un maestro del salón contiguo que tenía menos alumnos y que permanecían sentados como estatuas en un silencio absoluto, efectuando únicamente los movimientos necesarios para cumplir con la tarea y hablan sólo cuando el maestro así lo requería. El supervisor me indicó que era un ejemplo a seguir de ahora en adelante. Para no contradecirle me limité a responderle que lo intentaría.

Después del medio curso recibimos la visita del Jefe de Zonas de Supervisión, Profr. José Antonio Kuh y López con el que tuvimos una reunión al

finalizar nuestras labores del día.

Una vez que la autoridad educativa expuso las finalidades de su presencia, nos preguntó -principalmente a los que atendíamos el primer grado- el método con el que trabajábamos. En lo particular le manifesté que utilizaba la lengua maya para enseñar a leer y escribir, pero como no supe explicarle, él lo considero como un método global. Nos señaló que la manera de trabajar no era lo importante, sino el logro de los objetivos, en este caso el aprendizaje de la lectoescritura.

Nos dijo que antes de que finalice el curso escolar, vendrán a la escuela, personal de la mesa técnica para realizar una evaluación a los alumnos de primer grado, porque el nivel de aprovechamiento regional ha estado muy por debajo de lo esperado.

En el mes de junio, tal y como había quedado el jefe de zonas, llegó al centro educativo, personal de la mesa técnica regional para cumplir con la tarea encomendada, la aplicación de exámenes. Yo estaba optimista de que mis alumnos no me dejarían mal, y mas aún cuando ví que las pruebas estaban en lengua maya.

El último día del curso escolar fuimos citados para asistir en el local de la Jefatura para hacernos saber sobre los resultados de la evaluación realizada en las primarias de la región. La autoridad dijo que se presentarán las estadísticas en las que se podrá ver el nivel de aprovechamiento alcanzado por cada uno de los maestros que atendieron el primer grado.

Al escuchar esto me sentí un poco afligido ya que de quedarme en un lugar inferior, mis compañeros me recordarían los consejos que me dieron al inicio del curso escolar. Pero al recibir las estadísticas no podría estar más que satisfecho por aparecer en el segundo lugar a nivel zona. (VER ANEXO VII)

El jefe de zonas felicitó a los maestros que lograron un buen nivel de aprovechamiento a la vez que exhortó a los demás a mejorar su práctica.

CAPÍTULO VIII
LA EVALUACIÓN ESCOLAR.

LA EVALUACIÓN ESCOLAR

La evaluación es una práctica inherente a toda actividad educativa y la forma más común y representativa del mismo es el exámen, muy necesario para la asignación de calificaciones.

En el grupo que atendí durante este ciclo escolar hice todo lo posible por no emplear esta palabra con mis alumnos que ni contraparte tiene en la lengua maya, o si lo tiene no conlleva una carga amenazante al escucharlo como sucede en la lengua española.

Esto no significaba omisión en mi quehacer docente, pues evaluaba diariamente el avance de mis alumnos mediante su participación grupal, su progreso individual, su asistencia, etc.. En ella también participaba como docente pues tenía que darme cuenta de la pertinencia de algunas actividades que sugería para mis alumnos.

Al no saber de exámen, los niños siempre trabajaban de manera más relajada e interaccionaban sin temor alguno. La asignación numérica de calificación en el cuaderno me lo empezaron a exigir hasta que se dieron cuenta que sus compañeros tenían dígitos que señalaban la “calidad” de la tarea, además ya tenían una noción clara del número.

Cuando se realizó la prueba de conocimientos, el último mes del ciclo escolar, les indiqué que vendría un maestro a trabajar con ellos, preguntándome si me iba a cambiar de escuela, les dije que no y sólo un día trabajarían con el otro docente y realizarían las mismas actividades que habíamos venido haciendo a

lo largo del curso escolar.

Mis compañeros de otros salones habían alertado a sus alumnos sobre la aplicación del examen, lo cual también empezó a permearse en mi grupo, que me preguntaban como es la actividad al que hacían alusión sus compañeros. Les dije que era como lo había explicado antes y deben mantener la confianza habitual como en la ejecución de sus tareas. Por cierto no supe como resolvieron la prueba por no estar presente durante su aplicación.

Algunos problemas que enfrenté tuvieron relación con la acreditación final, pues con el manejo de varios parámetros empecé a caer en algunas contradicciones. Pues habían alumnos con cierto dominio de la lectoescritura, pero que tenían faltas significativas en la asistencia y otros que eran lo contrario. Me di cuenta de la existencia de algunas cuestiones como la agudeza visual y auditiva de algunos educandos que pasarían por alto si aplicaba una prueba escrita. Superado lo anterior aparecía otro mas complejo como es la asimilación de conocimientos, más abstracta y difiere en cada alumno, no existiendo un tiempo específico para manifestarse.

Por requerimiento institucional, pensé reprobar a todos los niños que no habían aprendido a leer correctamente pero reflexionaba en lo que pasaría si en lo que falta del curso escolar estos alumnos aprendían, y que tal si ocurría a principios del siguiente curso. Era lógico que se sentirían frustrados, primero por su edad, segundo, por repetir algo que ya saben. Finalmente para cumplir con la administración decidí que dos niños repetirían el primer grado. Y digo que decidí

porque no pretendo escudarme detrás de una prueba individual para decir que ellos se reprobaron.

Los educandos reprobados tenían una edad por debajo del promedio grupal, no habían cursado el nivel preescolar y su progreso educativo era muy lento.

La evaluación escolar es una tarea compleja para cualquier educador que lo maneja en toda su dimensión, por incluir muchos factores cualitativos y no tanto cuantitativos, pero hay que ponerlo en práctica pues tenemos suficiente experiencia acumulada que vale la pena efectuarlo en la medida que forma parte de la enseñanza y sea capaz de contribuir al desarrollo personal y social de los estudiantes. (8)

(8) Dino Salinas. La evaluación no es un callejón sin salida. Citado en: Bitácora del docente 4. SEP/CONAFE. Pág. 48

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

A través del presente trabajo hago una invitación a mis compañeros en servicio para modificar ciertas actitudes dentro y fuera de nuestras escuelas.

Actitudes no sólo en el quehacer pedagógico, sino hasta en el comportamiento que podamos demostrar ante la sociedad.

Reconozco la dificultad en cambiar actitudes que han regido nuestra cotidianeidad a través de años de trabajo docente pero también tenemos que adecuarnos a los reclamos del mundo actual.

Recuerdo una vez cuando el supervisor dijo que a sus 25 años de servicio, no tenía nada que aprender y sí, mucho que enseñar a nosotros que prácticamente somos de recién ingreso al servicio educativo bilingüe. Actitudes como el anterior no lo podemos modificar y menos enjuiciar, ya que esto le corresponde a la dinámica de una sociedad cambiante, que reclama a cada uno de los involucrados en la tarea educativa una actualización continua.

Nuestra sociedad indígena requiere de educadores mas preparados, ya que no basta con aquellos maestros de secundaria, aquellos alfabetizadores que hacían lo que podían y respondían a un determinado momento histórico.

Es duro admitir que algunas comunidades estén "maleadas" que no simpaticen con nosotros aún siendo de la misma raza, pero la realidad así lo demuestra.

Tenemos que cambiar de actitud, pero esto no será por arte de magia, sino con una preparación académica cada vez mas actualizada. Tenemos que

asumir una actitud crítica, analítica y reflexiva hacia nuestro trabajo.

No quisiera redundar mucho sobre las actitudes antes mencionadas, pues no basta repetirlas sino ponerlas en práctica, y esto será en la medida en que podamos superar nuestras absoletas prácticas educativas.

La sociedad indígena no modificará su antipatía si el docente no cambia su forma de ser y se acerque nuevamente hacia ella, así que en esta tarea el que debe de comenzar somos nosotros. Los que hemos logrado alguna formación profesional tenemos que empezar sin demora este cambio gradual.

La escuela no debe continuar siendo una "isla" en medio de la sociedad indígena, tiene que ser parte de ella, hacer un trabajo coordinado que redunde en beneficio de los niños que serán el futuro de dichas comunidades.

En el trabajo pedagógico, tenemos que desechar prácticas anticuadas, por lo cual voy a particularizar sobre la enseñanza del lenguaje. Estamos viendo cómo nuestras prácticas culturales indias se extinguen y no porque ellos quieran, sino por nuestra actitud lingüística en el aula. Es lamentable la realidad de muchos de nosotros -maestros bilingües biculturales- reproduciendo en nuestros salones de clase, patrones propios de nuestra formación académica tradicional, difícil de modificar pero no imposible.

No pongo en tela de juicio la funcionalidad de los métodos tradicionales con que se enseña la lectoescritura y no se logre con ellos el objetivo del primer grado. Pero en comunidades monolingües mayas no son los pertinentes, pues con su puesta en práctica contribuye subjetivamente a la pérdida de términos

cotidianos de la lengua nativa o los modifica desvalorizándolos ante el español.

Nos quejamos por la falta de textos en lengua indígena para desarrollar nuestro trabajo, y nunca lo habrá si nosotros no empezamos a escribir nuestra lengua, y si no lo hacemos tampoco lo podemos enseñar o promover en las escuelas.

Sobre el aprendizaje de la lectoescritura quisiera hacer una crítica o quizá autocrítica, pues no cabe duda que nos enseñaron a leer y lo aprendimos, memorizamos muy bien algunos de nosotros, pero para escribir damos y nos damos lástima, por lo que el método con que nos enseñaron habrá sido de lectura y copiado, pues somos muy buenos para copiar textos mas no para crearlos. Y con estas actividades gastan su tiempo de algunos de nuestros compañeros en el aula. De ahí que un egresado de primaria sea incapaz de redactar siquiera una carta o si lo hace estará plagado de incoherencias gramaticales y faltas de ortografía. Y si nos trasladamos a un contexto monolingüe indígena la situación se agudiza, pues muchos ni siquiera aprenden a leer, así que es de imaginarse la “cantidad” de conocimientos que adquieren al concluir su educación primaria.

Admito -como antes lo he manifestado- la dificultad de promover la escritura en lengua maya, por la falta de métodos probados en el campo, pero, investigar en esta área ningún extranjero lo vendrá a realizar porque es una tarea de nosotros.

Reitero mi invitación para ejecutar investigaciones en este campo y cuando

se tengan resultados aceptables, no ser egoístas en socializarlo entre los que tenemos oportunidad en contribuir en la revalorización de nuestra lengua y promover el progreso de la sociedad indígena sin olvidar las prácticas culturales que le dan vitalidad y presencia como partes del mosaico social nacional.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

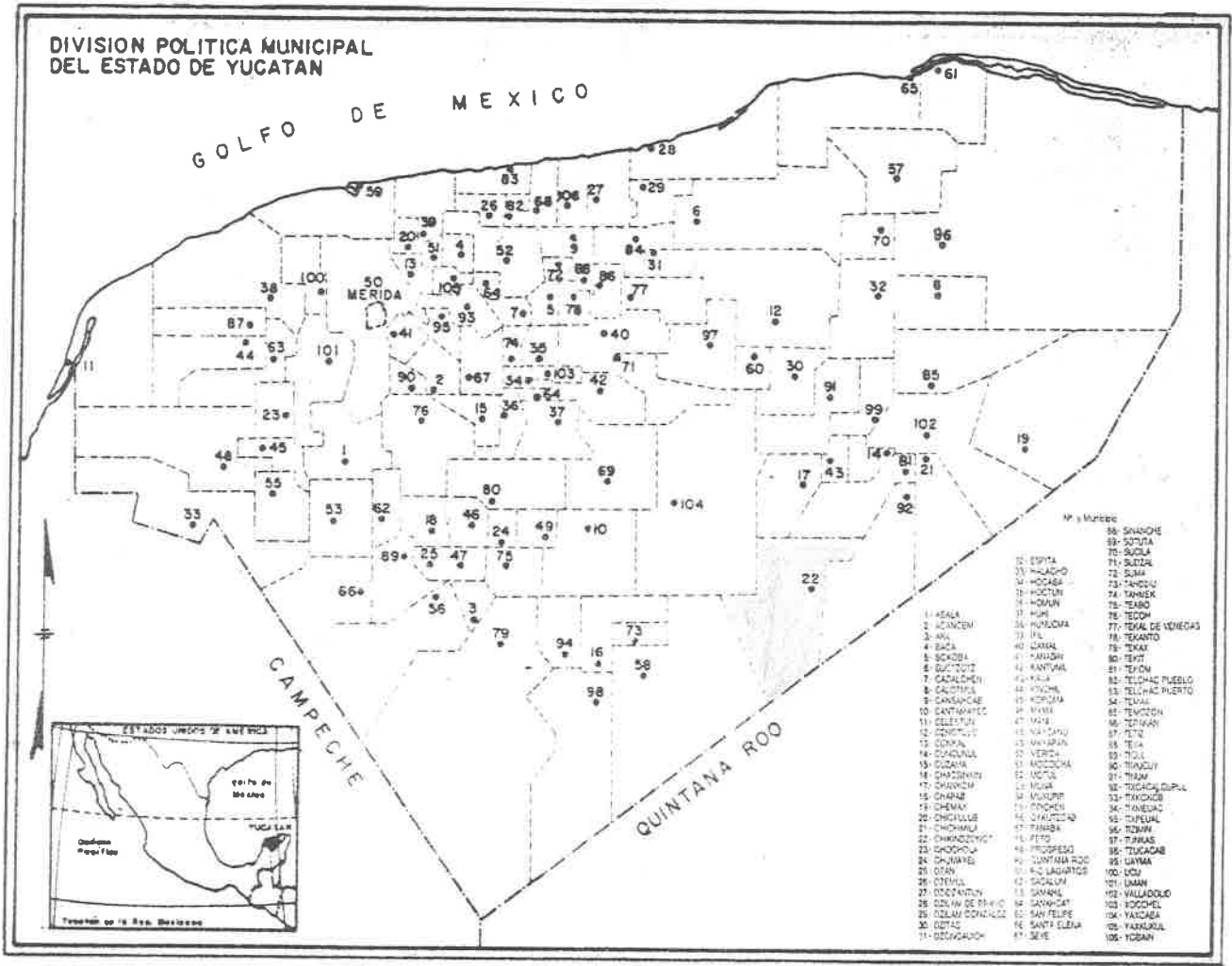
- ABREU Gómez, Ermilo. Leyendas y consejas del antiguo Yucatán. Ed. FC-CREA. México. 1958.
- COMISIÓN NACIONAL DE ESTUDIOS MUNICIPALES DE LA SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. Los municipios del Estado de Yucatán. Ed. CNEM-SEGOB. México. 1988.
- DÍAZ Orosa, Jaime. Compendio de historia de Yucatán. SEP. México. 1957.
- INEGI. XI Censo general de población y vivienda. Resultados finales. Ed. INEGI. México. 1990.
- LÓPEZ, Gerardo y Sergio Velasco. Aportaciones indias a la educación. SEP/El caballito. México. 1985.
- MARTÍNEZ H., Víctor. Geografía moderna de Yucatán. Ed. A. Ortega C. Mérida, Yuc. México. 1956.
- PROGRAMA PARA ABATIR EL REZAGO EDUCATIVO. El uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza-aprendizaje. Ed. SEP/CONAFE. México. 1994.
- Bitácora del docente 4. Ed. SEP/CONAFE. 1998.
- ROJI S. A. Atlas de carreteras de México. Ed. Roji. México. 1982.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Ciencias sociales tercer grado. Texto complementario. Sin pie de imprenta. México. 1998.
- Libro de texto Maya T'áan. Primer ciclo parte I. SEP. México. 1993.
- Mi libro Maya. (u áanalte' il u tial u kanaj xook yeetel ts'íib). SEP. Toluca, Méx. 1987.
- Diccionario básico maya-español. Maldonado editores. Mérida, Yuc. Méx. 1992.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita I. Antología complementaria. LEPEPMI'90. México. SEP. 1993.

- Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita III.
Antología complementaria. LEPEPMI'90. México. SEP.
1991.
- Práctica docente y acción curricular. Antología. LEPEPMI'90. México. SEP.
1991.
- Sociedad y educación. LEPEPMI'90. México. SEP. 1991.

ANEXOS

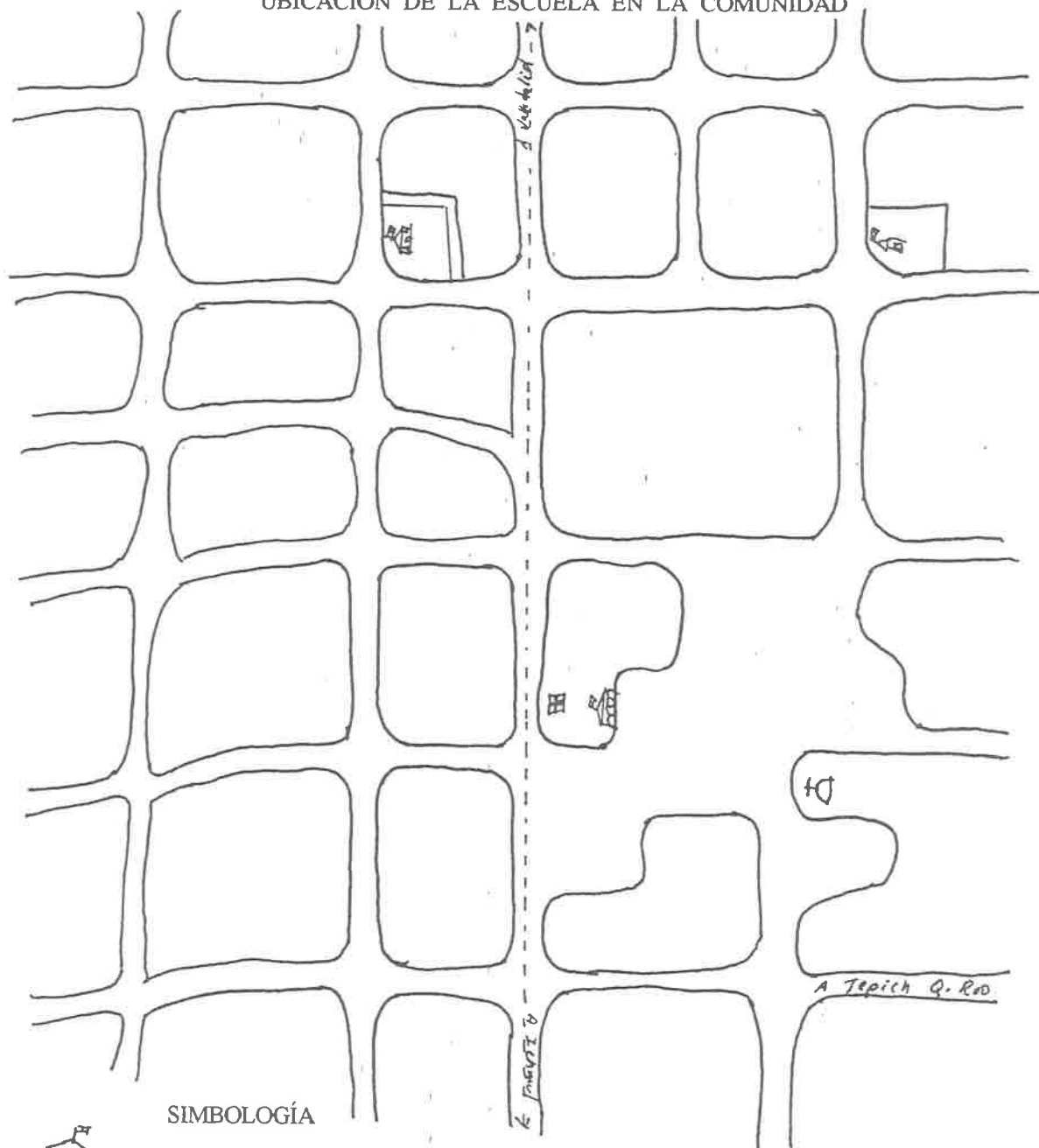
ANEXO I

LA UBICACIÓN ESTATAL DEL MUNICIPIO



ANEXO II

UBICACIÓN DE LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD



SIMBOLOGÍA



Escuela primaria "Josefa Ortiz de Domínguez"



Centro preescolar indígena



Centro de salud



Iglesia



Palacio municipal



Carretera principal

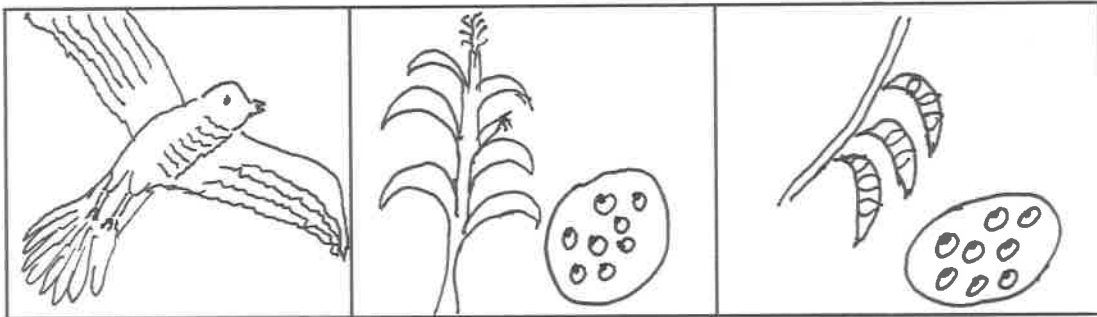
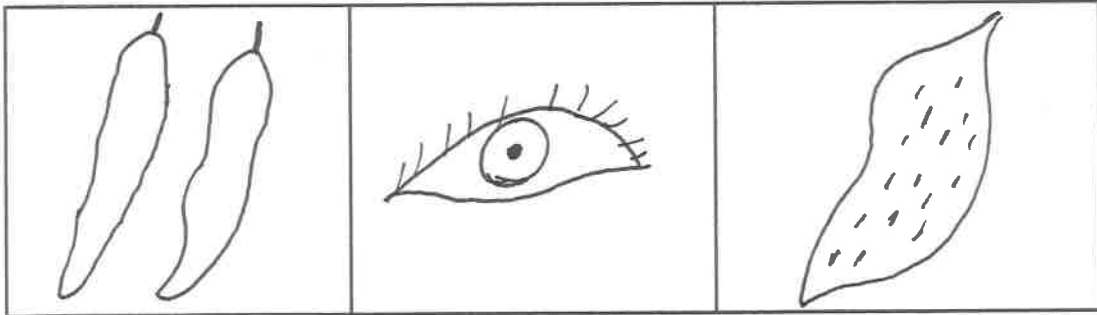
ANEXO III

REGISTRO INICIAL Y PROGRESIÓN EN EL REGISTRO DE ALUMNOS

Asistencia		primer grado					"D" - Septiembre -	
		18	19	23	24	25		
1	Ahe Chan Jasi Armando	1	1	.	.	.	.	.
2	Batin Paat Pedro	.	1	.	.	.	.	.
3	Can Chan Fabiola	.	1	.	.	.	.	.
4	Caamal Kaul Paulino	.	.	.	.	.	.	.
5	Caamal Juc Guadalupe	.	.	.	.	.	.	.
6	Can Chuc Diego	.	1	.	.	.	.	.
7	Chan Chuc Juan Gabriel	.	.	.	.	.	.	.
8	Chan Chuc Ulmer	.	.	.	.	.	.	.
9	Chan Chuc Maria Dominga	.	.	.	.	.	.	.
10	Chan Paat Gudomoro	.	1	1	.	.	.	.
11	Chuc Cohuc Ignacio	1	1	1	1	1	.	.
12	Cahun Chuc Miranos	.	.	.	.	.	.	.
13	Cohuc Kaul Eduardo	.	.	.	.	.	.	.
14	Hail Moo Santiago	1	1	.	.	.	.	.
15	Hail Moo Silvestre	.	.	.	.	.	.	.
16	Hail Juc Antonio	.	.	1	.	.	.	.
17	Huchich Uc Yegonia	1	.	.	.	.	.	.
18	Kaul Huch Yuberto	.	.	.	.	.	.	.
19	Kaul Paat Jacinto	.	.	1	.	.	.	.
20	Moo Bee Jasi Catalino	.	1	.	.	.	.	.
21	Moo Bee Jasi Luis	.	.	.	.	.	.	.
22	Paat Chan Luis Armando	.	1	.	1	1	1	1
23	Paat Paat Rigoberto	.	.	.	1	1	1	1
24	Paat Paat Ricardo	.	.	.	1	1	1	1
25	Paat Paat Marcelina	.	.	.	.	.	.	.
26	Paat Uc Marcela	.	.	.	1	1	1	1
27	Paat Paat Marcela	.	.	.	1	1	1	1
28	Paat Paat Adelaida	1	1	1	1	1	1	1
29	Tamray Can Cecilia	.	.	.	.	.	.	.
30	Uc Cahun Juana	.	.	.	.	.	.	.
31	Uc Paat Jesus	.	.	.	1	1	1	1
32	Uc Paat Narciso	.	.	.	.	.	.	.
33	Uc Tamray Timoteo	.	.	.	.	.	.	.
34	Judy Benito	1	.	.	.	.	.	.
35	Estela	1	.	.	.	.	.	.
36	Paat Paat Imelda	.	.	.	.	.	.	.
37	Uc Herman Carlos	.	.	.	.	.	.	.
38	Cahun Paat Maria	.	.	.	.	.	.	.
39	Epitacio	.	.	.	.	.	.	.

ANEXO IV

DIBUJOS UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA VOCAL **i**



ANEXO V

RECORTES EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE LA VOCAL **i**

i i k

i x i' i m

i'

i i s

i i c h

i i b

chi'

ni'

si'

ANEXO VI

EJERCICIOS DE RELACIÓN UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS VOCALES

ooch

aak

iik

ek

le'

úulum

ookóm

óoch

ek

iik

áak

óoch

úulum

le'

iis

yá

eex

áak

yá

lu'

lú

iis