



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

ACADEMIA DE EDUCACIÓN INDÍGENA

**“LOS NIÑOS MIXTECOS DEL NIVEL III DE LA ESCUELA
MULTIGRADO Y SUS CONOCIMIENTOS SOBRE LA LENGUA
ESCRITA”.**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE: LICENCIADO EN EDUCACIÓN
INDÍGENA

PRESENTA

JUVENAL EVENCIO LÓPEZ HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS: **M. EN C. MA. DEL ROCÍO VARGAS**

ORTEGA

MÉXICO, D. F.,

AGOSTO 2002

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas las personas que de manera importante influyeron en mi formación, más por cuestiones de espacio esto no es posible.

A mis profesores:

De la Academia de Educación Indígena por el grano de arena en favor de mi formación académica.

La Mtra. Ma. Teresa de Jesús Rojas Rangel, muy oportuna y precisa para orientarme hacia la teoría del constructivismo.

La Mtra. María del Rocío Vargas Ortega, por su interés, apoyo y sobre todo, paciencia para dirigirme esta tesis, la cual hemos logrado concluir a pesar de muchos obstáculos.

A mis sinodales, los maestros:

NICANOR REBOLLEDO RECENDIZ
LUCILA GARCÍA GARCÍA
TERESA DE JESÚS ROJAS RANGEL
YOLANDA DE LA GARZA LÓPEZ DE LARA
MARÍA DEL ROCÍO VARGAS ORTEGA

A los niños mixtecos:

De las Escuelas Primarias Bilingües “VASCO DE QUIROGA” de Chiminitió, “VICENTE GUERRERO” de La Hierba Santa y “RENACIMIENTO” de Yukucháá por su colaboración.

A mis amigos:

Para Faustino Dagoberto Morales Cruz, camarada entusiasta y emprendedor de grandes ideas, estamos en el camino.

Al amigo Aram por su apoyo incondicional con el equipo de cómputo, sin el cual hubiera sido imposible vivir el proceso.

A mis familiares:

Al tío F. Antonio Hernández Marcial que ha estado conmigo en las buenas y en las malas.

A mi hermana Rita, en especial, gracias por el apoyo incondicional.

Al primo Juan Hernández Bautista y a su esposa Cirenía Luis Sánchez, por su apoyo y generosidad.

Al Profr. Miguel Claudio Anaya Arrazola por su desinteresado y valiosísimo apoyo en el momento más difícil.

DEDICATORIAS

A mi esposa:

Olivia:

Para ti con todo mi amor, sobra decirlo pero sin tu apoyo y comprensión, jamás hubiese sido posible acceder a esta fase de mi formación profesional, gracias por tu fortaleza.

A mis hijos:

Edna, Fabiola, Elizabeth, Miguel Ángel y Lucero.

Siento haberles arrebatado un tiempo precioso durante el desarrollo de mis estudios; sin embargo espero que el sacrificio valga la pena y les sirva de ejemplo. Deseo también que ustedes sean perseverantes y alcancen en la vida la realización que los hará sentirse libres y satisfechos. ¡Estoy orgulloso de ustedes!.

A mis padres:

Señores Graciano López Sumano y Rosalía Hernández Marcial.

Por brindarme la oportunidad de ver la luz de la vida, a ustedes, los amo.

A mis hermanos:

Gudelia, Balbina, Rita, F. Gerardo, Marcos y Felisa.

Es verdad que la vida puso distancias entre nosotros, pero eso, enfáticamente no significa olvido; es también un honor brindarles este trabajo, espero que este hecho, sirva de algo para mis sobrinos.

INDICE

Agradecimientos	
Dedicatorias	
Presentación	1
Planteamiento del problema	5
Objetivo	7
• Capítulo I. El contexto de la investigación	9
A. Descripción de las comunidades	10
Ubicación de las comunidades	10
Viviendas	11
Salud y atención médica	12
Fuente de ingreso	13
Derechos y obligaciones de los miembros de las comunidades	13
Costumbres y tradiciones	16
Fiestas	17
Fiesta de San Sebastián	18
El carnaval	19
Fiesta de la Virgen de la Asunción	20
Situación escolar de las niñas y los niños	21
Contexto sociolingüístico y cultural	22
Situación con respecto a la alfabetización y la escolarización de las comunidades	22
B. Descripción de las escuelas seleccionadas	
Generalidades	23
Las escuelas	23

Los profesores	23
Los directores o supervisores	26
• Capítulo II: Educación y alfabetización en contextos bilingües	
Educación bilingüe	28
La alfabetización en el contexto de la educación bilingüe	32
• Capítulo III: Psicogénesis de la lengua escrita	40
• Capítulo IV: El mixteco y el español, dos lenguas en contacto	51
El mixteco	52
a) Nasalización	54
b) Glotalización	56
c) Tono	58
d) Código alfabético	60
Cuadro de vocales	60
Cuadro de consonantes	61
e) Morfología	63
Monosílabos	63
Bisílabos y palabras compuestas	64
f) Sintaxis	64
• Capítulo V: Diseño de la investigación	66
Muestra	66
Instrumentos.	67
Situaciones experimentales	70
Procedimiento	73
• Capítulo VI: Análisis de los datos	75
Grupo 1: Uso de la vocal <i>i</i> y las consonantes <i>k</i> y <i>x</i>	77

Grupo 2: Uso de la glotal y del acento	82
Grupo 3: Omisión, sustitución y duplicación.	85
Grupo 4: Características generales del texto epistolar según las producciones de los niños.	89
• Conclusiones generales	91
• Bibliografía	95
• Anexos	
a) Anexo 1	101
b) Anexo 2	102
c) Anexo 3	103
d) Anexo 4	104
e) Anexo 5	105
f) Anexo 6	114

Presentación.

En la actualidad son pocas las escuelas primarias públicas a las que asisten alumnos indígenas del país que han logrado con éxito formar a sus alumnos como lectores y productores de textos, porque esto implicaría, entre otras cosas, tomar en cuenta las características de la lengua indígena y el contacto que estos niños tienen con la escritura del español, a través de los medios de comunicación a los que tienen acceso. Otro factor determinante que repercute en este proceso de formación es la propia postura que el profesor toma con relación a la lengua materna de sus alumnos. En no pocos casos los docentes, aún siendo hablantes de la lengua indígena, no la utilizan más que como lengua de instrucción, en el mejor de los casos creyendo así impartir una enseñanza a favor del desarrollo de la educación indígena. Es necesario entonces, plantearse la posibilidad de que “... *la lengua indígena sea utilizada en tanto lengua de comunicación, lengua de instrucción pero también lengua de reflexión; lo ideal es que la lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria.*” (Emilia Ferreiro, 1995; 47).

Los niños de comunidades indígenas, suelen estar en las escuelas primarias públicas durante un periodo de cinco a seis años aproximadamente, sin embargo, a pesar de estar en contacto durante en este tiempo con el español oral y escrito, la mayoría de estos niños no comprenden lo que leen en español y se resisten a escribirlo. A pesar de que la escuela “... *pretende preparar al niño para la vida y para la sociedad de su tiempo*” (Manuel Marín Bruna, 1990; 18) algunos

educadores siguen generando prácticas enfocadas a la reproducción y memorización que obstaculizan la capacidad reflexiva de los niños para actuar frente a los problemas que se les presentan en la vida.

Además, como puntualiza Díaz-Couder (1990) para realizar la educación indígena se requieren profesores competentes con una férrea identidad étnica porque el proyecto de la educación indígena bilingüe bicultural *“constituye un reto de enormes proporciones... es necesario enfatizar la necesidad de usar la lengua indígena como lengua de enseñanza, de otra forma los idiomas nativos no podrán salir de la situación actual de subordinación y la gama de sus funciones sociales seguirá siendo muy restringida.”* (Díaz-Couder, 1990; 34)

Aunado a lo anterior, el problema de la enseñanza de la lengua en escuelas indígenas consideradas dentro de la propuesta de educación bilingüe-bicultural se torna más compleja porque, como afirma María del Rocío Vargas, (1995), *“...la mayoría de las lenguas no tienen una tradición escrita; la diversidad de las lenguas en un mismo estado obstaculiza la comunicación entre los grupos étnicos; las variantes de una misma lengua indígena dificultan la elaboración masiva de materiales escritos en lengua materna, incluyendo la elaboración unificada de los planes y programas de estudio para la alfabetización en dicha lengua; la necesidad de aprender el español para acceder a la vida económica, social y cultural del país puede ocasionar conflictos entre los hablantes de una lengua indígena, como la identidad en su lengua materna, la valorización o*

desvalorización de la misma y la complejidad en los procesos de adquisición de dos o más lenguas, una de las cuales no tiene prestigio a nivel nacional” (Vargas, 1996; 30).

En tal sentido, el presente trabajo pretende aportar elementos que permitan explicar algunos aspectos particulares del proceso de adquisición de la lengua escrita con niños en cuya lengua materna, el mixteco, no son frecuentes las prácticas y actos de escritura por parte de sus hablantes pero que, como alumnos, han permanecido largos períodos de tiempo en contacto con la lectura y escritura del español como segunda lengua. Por lo tanto, es de suponer que cuentan con conocimientos y experiencias que les posibilitan la reflexión en torno a ciertas semejanzas y diferencias entre la escritura en español y la escritura en mixteco. De lo que se trata, entonces, es dar cuenta cómo el niño mixteco del tercer ciclo (de 5°. y 6°. grados) de la escuela primaria de tipo multigrado utiliza los conocimientos que tiene del español escrito (lengua en que ha sido alfabetizado) para escribir en mixteco.

El trabajo que aquí se presenta está conformado por seis capítulos. El primero tiene como propósito presentar una descripción muy general de las comunidades y escuelas en que se desarrolló la investigación de manera que el lector cuente con los referentes necesarios sobre los escenarios de nuestros sujetos de investigación y así, comprender mejor algunas de las afirmaciones y conclusiones a las que se llega en este trabajo. Los capítulos II, III y IV se destinan

al marco teórico desde el cual se realizó el análisis e interpretación de los datos obtenidos. En éstos apartados se da a conocer la postura teórica asumida tanto con relación a los conceptos involucrados directamente con esta investigación, como con los debates actuales sobre la educación bilingüe en zonas indígenas.

En el capítulo V se presenta el diseño que hizo posible el presente trabajo y en el que se explican las etapas de la investigación y se explicita la metodología utilizada. Es en este capítulo en donde se describen las situaciones experimentales que hicieron posible el levantamiento de los datos y la elaboración del capítulo VI en el que se analizan e interpretan. Por último, se presentan las conclusiones generales del trabajo que, consideramos, permiten señalar que éste puede ser un punto de referencia para los docentes indígenas en el entendido que para realizar mejor nuestra labor educativa, es imprescindible comprender y explicar cómo se producen aquellos fenómenos que nos interesan.

Planteamiento del problema

Sobre la psicogénesis de la lengua escrita, se han realizado investigaciones con niños cuya lengua tiene una larga tradición escrita. Especialistas como Ferreiro (1979; 1989; 1994; 1997; 1999), Sofía Vernón (1997) y Nora Elichiry (1991) han demostrado en sus investigaciones que los niños del medio urbano desde su más tierna edad, interactúan con la escritura que se encuentran en su entorno. Los niños están en contacto por ejemplo con: los nombres de artículos comerciales, los nombres de calles o negocios; anuncios publicitarios que aparecen tanto en revistas y periódicos como en pantallas espectaculares. A su vez tienen mayor acceso a presenciar, de manera directa, actos de lectura y escritura en diversos escenarios tales como supermercados, restaurantes y puestos de periódico. En las zonas rurales habitadas por comunidades indígenas la posibilidad de ponerse en contacto con la lengua escrita y presenciar actos de lectura y escritura es mucho más restringida, entre otras razones, porque actividades como cortar y transportar leña, cuidar y dar de comer a los animales, acarrear agua, cuidar hermanos menores y participar en otras actividades domésticas, que realizan los miembros de estas comunidades, no requieren el uso de la lengua escrita. Esta es una de las causas por las que, como afirman Ferreiro y B. Rodríguez (1994) “...*las acciones de alfabetización son menos exitosas en el medio rural que en el medio urbano...*” (Ferreiro y Rodríguez, 1994; 10).

Las investigaciones de las autoras mencionadas reportan que, a pesar de

las escasas oportunidades de interacción con el lenguaje escrito, los niños de comunidades rurales aisladas tienen una evolución similar a la de el medio urbano respecto a la adquisición de la lengua escrita, puesto que atraviesan por los mismos momentos de conceptualización en su proceso de alfabetización. La diferencia entonces, no es cognitiva.

De acuerdo con Ferreiro y Ana Teberosky (1986), para que un niño se interese por aprender a leer y a escribir es necesario que el profesor valore y recupere tanto su lengua materna como sus experiencias, inquietudes y necesidades, pues afirman que *“el niño aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo”*. (Ferreiro y Teberosky, 1986; 29)

Los estudiosos Utta (1989), López (1989) y Cook- Gumperz (1988) sostienen que para desarrollar la tarea de aprendizaje de la lectura y escritura, es necesario considerar el uso de la lengua que mejor conoce el niño. De esta forma, al aprender una nueva lengua lo hará con seguridad y podrá establecer las diferencias estructurales desde sus referentes previos. Tal es el caso de los niños mixtecos de este estudio, quienes aprendieron a leer y a escribir en español (L2) y aunque están cursando el 5°. y 6°. grados de la escuela primaria, el manejo que tienen de esta lengua es limitado en el sentido de no poder establecer un diálogo o una redacción con un desarrollo amplio. Por lo tanto, habría que considerar el

papel que juega la lengua materna en la formación bilingüe de los niños, como afirma Cummins (citado por Colin Baker 1997; 127) sobre su teoría de la interdependencia: "... la adquisición de la segunda lengua es influida considerablemente en la medida que se ha desarrollado la primera lengua..."

La investigación que aquí presentamos se llevó a cabo en la región de Pinotepa de Don Luis del estado de Oaxaca por las siguientes razones:

- Al menos tres comunidades ubicadas en esta región comparten la misma variante del mixteco y cuentan con escuelas primarias multigrado que atienden a poblaciones en las que cohabitan personas que hablan en mixteco y personas que hablan en español.

- El investigador, siendo originario de esta región, conoce a fondo el contexto social y educativo de los niños que conforman nuestra muestra, es hablante del mixteco y del español, y ha trabajado como docente bilingüe en escuelas primarias multigrado de esta zona.

Objetivo

Dado los planteamientos anteriores es que nos proponemos indagar acerca del uso que niños alfabetizados, pueden darle a los conocimientos que tienen del español (L2) cuando se encuentran ante la tarea de producir un texto en mixteco

(L1). Considerando que las niñas y niños que conforman nuestra muestra están “alfabetizados” en español, creemos que resulta interesante analizar si hacen uso de los conocimientos que tienen de esta lengua al escribir en mixteco (la respuesta a una carta en español), saber cuáles son y cómo los usan ante la necesidad de comunicarse con los miembros de su grupo étnico.

Para abordar dicho análisis partimos de las siguientes interrogantes.

- ¿Qué decisiones toman al escribir en mixteco?
- ¿Utilizan los conocimientos que tienen del español para escribir en mixteco?
- ¿Utilizan la carta escrita en español para tomar decisiones respecto a cómo escribir la respuesta, a la petición del remitente, en mixteco?
- ¿Qué pueden comprender del contenido de una carta escrita en español (L2), cuando se lee en voz alta?
- ¿Cómo reaccionan ante la petición, por parte del remitente, de responder la carta por escrito y en mixteco?

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Los datos que presentamos en este trabajo se obtuvieron en tres escuelas primarias bilingües multigrado. La escuela Vasco de Quiroga de la comunidad de San Juan Chiminitió, la escuela Vicente Guerrero de La Hierba Santa y la escuela “Renacimiento” de la comunidad de Yukucháá.

Tanto los niños que asisten a estas escuelas como los habitantes de las comunidades en que se encuentran son mixtecos y, aunque existen diferencias entre las mismas, comparten muchas de sus características tales como la misma variante del mixteco, la religión, las fiestas tradicionales, la alimentación, las costumbres y su cosmovisión.

Con la finalidad de aportar información que posibilite al lector contextualizar más ampliamente los resultados de la investigación, consideramos conveniente hacer una breve descripción de la forma de vida de las comunidades y sus escuelas para, de esta manera, ampliar el marco de referencia relacionado con el contexto social al que pertenecen los mixtecos, es decir, nuestros informantes.

A. Descripción de las comunidades

Ubicación de las comunidades.

Las escuelas pertenecen a tres comunidades que son: San Juan Chiminitió (1), La Hierba Santa (2) y Yukucháá (3). Con relación a la Cabecera Municipal que es Pinotepa de Don Luis, las tres comunidades cuentan con una brecha que permite comunicarlas entre sí y con la Cabecera. La comunidad tres es la más alejada y tiene además un camino de herradura, es decir, este camino sólo es transitable a pie o a caballo.

Dadas las condiciones de los caminos, en ninguna de la comunidades es posible utilizar vehículos automotores por lo que el traslado de un lugar a otro lo realizan a pie o a caballo. Los niños que asisten a la escuela sólo en casos muy necesarios viajan con sus padres el fin de semana a la Cabecera Municipal. En Pinotepa de Don Luis, los habitantes generalmente se comunican en mixteco aunque, la mayoría es bilingüe. Además éste es el centro de comercialización de las comunidades circunvecinas por lo que es posible encontrar tiendas y comercios con gran variedad de productos. Tanto en las tiendas como en los productos la escritura del español está presente en letreros, etiquetas, mensajes y propaganda en general.

Cabe resaltar que existe una diferencia en el comportamiento de los

habitantes, particularmente los niños que no salen de sus comunidades, con aquellos que lo hacen con frecuencia. En general los que no salen suelen ser más tímidos y cohibidos ante cualquier encuentro social.

Viviendas.

En el centro de las comunidades se concentran la agencia municipal, la escuela, los centros de salud y algunas viviendas. Sin embargo la mayoría de las viviendas están dispersas y se localizan aproximadamente a un kilómetro del centro. Según las condiciones de las familias, las casas cuentan con dos habitaciones que funcionan como dormitorio y cocina respectivamente y para la construcción utilizan materiales tales como palos, tejas de barro, hojas de biliján¹ y adobe de barro.

Con respecto a los servicios públicos, éstos suelen ser escasos, ninguna comunidad cuenta ni con drenaje ni con agua y, sólo las comunidades uno y tres tienen servicios de luz eléctrica. En general en la mayoría de las casas hay letrinas y todas se proveen de agua de pozo.

La relación que existe entre los habitantes de las comunidades es estrecha, y armónica. Se apoyan en las actividades comunitarias como lo son las fiestas y el

¹ Planta que crece en lugares húmedos cuyas hojas son alargadas y anchas y sirven para techar las casas.

tequio, en donde todos participan. En gran medida la escuela colabora para que se de esta convivencia.

Salud y atención médica

En la cabecera municipal existe una clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social. El personal de esta clínica se integra por un médico y dos enfermeras. Para atender al municipio, se organizan campañas permanentes de vacunación por lo que el personal de la clínica visita periódicamente a las comunidades de la zona a fin de prevenir epidemias como la tosferina, la viruela y el sarampión o enfermedades causadas por la falta de higiene en la preparación de alimentos.

Además del personal de las clínicas, las comunidades tienen a sus curanderos quienes alivian los padecimientos de la gente con hierbas medicinales, copal y rezos para sanar el espíritu del enfermo.

A raíz de las campañas de vacunación, ha disminuido el índice de mortalidad, porque cuando el curandero no logra la curación del enfermo, inmediatamente se busca la atención médica.

Fuente de ingreso

La mayor parte de los habitantes de estas comunidades se dedican a las labores del campo como la siembra de maíz, frijol y chile. Los miembros varones de la familia como son el papá y los hijos mayores, se encargan de que no falte lo necesario para la alimentación familiar y cuando no se produce suficiente maíz para asegurar dicha alimentación, salen de las comunidades a trabajar como jornaleros para poder comprarlo. Cuando están en las comunidades dedican la mayor parte de su tiempo a trabajar sus parcelas y en ocasiones, ayudan a acarrear la leña.

Los niños, antes de ingresar a la escuela, se dedican a pequeñas tareas del hogar como acarrear agua, barrer, acomodar la leña y darle de beber a los animales domésticos. Con respecto a las mujeres y las niñas, éstas se encargan de los quehaceres del hogar, como preparar los alimentos, lavar y cuidar a los hijos. Además, ayudan en el trabajo con las parcelas y, con el objeto de colaborar en los ingresos económicos dedican un buen tiempo del día al tejido de telar de cintura.

Derechos y obligaciones de los miembros de las comunidades.

La autoridad municipal, ubicada en la cabecera, se encuentra representada por un Presidente Municipal, un Síndico, un Regidor de Hacienda, un Regidor de

Educación, un Regidor de Salud, un Regidor de obras y, en cada caso, sus respectivos suplentes. Las tres comunidades en las que trabajamos tienen la categoría de agencias municipales por lo que nombran en una asamblea general a las autoridades que los representarán, a saber: un agente municipal y su suplente; un comandante que tiene a su cargo diez policías y un secretario. A petición de las autoridades comunitarias, son generalmente los profesores quienes desempeñan los servicios propios del secretario municipal en la comunidad.

Las autoridades de las comunidades, hasta hoy preferentemente varones, fungen como agentes municipales por un período de un año y su tarea principal es estar pendiente de que se ejecuten las disposiciones dadas por la autoridad municipal en actividades como el tequio, el resguardo de las fiestas tradicionales y las asambleas del Comisariado Ejidal. Cabe aclarar que quienes fungen como autoridades de las agencias, no reciben ningún salario como los de la cabecera municipal y sólo es un servicio más que prestan a su comunidad.

Los jóvenes varones arraigados en las comunidades o en el mismo municipio, se desempeñan como topiles, es decir, son los encargados de llevar de casa en casa a los ciudadanos de la comunidad, los mensajes verbales y escritos de la autoridad municipal. Posteriormente pasan a ser porteros de barrios, responsabilizándose de resguardar y cumplir con la mensajería del ayuntamiento durante la semana de guardia con los topiles; como son tres barrios en el pueblo hacen ésta cada tres semanas. Después de este cargo, serán designados jueces de barrio y entonces realizarán el ornato de la iglesia y de los lugares sagrados de

la cabecera municipal; recorrerán el pueblo para recordarles a los mandones² que éstos deberán participar en los rosarios que se rezan en cada una de las fiestas religiosas y, finalmente serán designados mayordomos de las fiestas tradicionales, cuyas tareas se van a concretar en acudir a la iglesia a quemar velas al santo encomendado cada tercer día durante un año y organizar la fiesta de la mayordomía (el día del santo) culminando en una convivencia comunitaria. En estas fiestas religiosas todos apoyan al mayordomo con servicios, artículos necesarios y una aportación económica que llaman “limosna”.

Las personas que han desempeñado todos los cargos mencionados, se les reconoce como “tata mandones” porque el pueblo les confiere las responsabilidad de decidir quiénes podrán dar sus servicios para ocupar el cargo de presidente municipal, incluso ellos mismos por su experiencia pueden postularse para este cargo en el régimen de los usos y costumbres. Este régimen se refiere a la voluntad del pueblo para nombrar sus autoridades sin la ingerencia de los partidos políticos.

Actualmente Pinotepa de Don Luis, está regido por el régimen de los partidos políticos y los que ocupan estos cargos de elección popular, son personas que ambicionan las riquezas que se reciben en el municipio para beneficios personales sin importarles el progreso de la comunidad.

² Consejo de ancianos que velan por los intereses del pueblo.

Por último mencionaremos que estas agencias municipales, están organizadas de tal forma que la asociación de padres de familia de las escuelas se coordinan con el agente municipal, para realizar trabajos o gestionar servicios ante diferentes dependencias para la colectividad. Los que ocupan estos cargos son ciudadanos que han demostrado su interés por el desarrollo de la comunidad.

Costumbres y tradiciones más típicas.

Cuando un bebé nace, la placenta se entierra en la puerta de la casa o se envuelve el cordón umbilical en un pedazo de tela y se cuelga en el techo en dirección de la puerta, todo ello con el objeto de asegurar que aprenda a hablar muy pronto y siempre regrese a su lugar de cuna por si un día emigra y quiera olvidarse de su tierra. El niño desde que nace tiene un "tono" o nagual que va marcando su personalidad en la vida real. Los que desarrollan a lo largo de su vida este don, llegan a ser grandes curanderos.

Cuando muere un niño, lo velan con música tradicional de violín, guitarra y el instrumento musical conocido como cajón; en el velorio los que acompañan a los dolientes bailan el fandango porque se cree que el niño es un santo y sólo con esta música se le recibirá en la gloria.

Una costumbre muy arraigada que se relaciona con la educación de los

niños y las niñas es inculcar el respeto a los familiares y a la gente mayor, además los padres y madres están obligados a educar a sus hijos siempre a través de buenos ejemplos.

Por último, se consideran aptos para el matrimonio a los varones con 20 años cumplidos y a las mujeres que cumplen los 15 años puesto que, según la tradición de las comunidades, es en esta edad cuando ya se aprendieron sus tareas y los roles.

Una de las fiestas tradicionales más importantes es la llamada Todosantos. Durante los días de la celebración, se cree que las almas de los familiares difuntos vienen a compartir los antojitos y los alimentos que se les ofrendan en los altares dedicados especialmente a ellos. La celebración dura un mínimo de tres días dedicándose uno y medio a los niños (o angelitos) difuntos y otro día y medio para los difuntos adultos.

A la lechuza se le teme porque es un símbolo que se relaciona directamente con la muerte ya que se cree que su graznido es un presagio que en esa dirección morirá alguien en un tiempo muy breve.

Fiestas

Los habitantes de Pinotepa de Don Luis en un 95% son indígenas, por lo

que tienen muy arraigadas sus costumbres y tradiciones. Sus agencias participan de estos mismos rasgos culturales. Menciono en forma muy breve las tres principales festividades que se involucran en las situaciones comunicativas de este estudio que son: la fiesta del 20 de enero en honor a San Sebastián, el carnaval que antecede a la semana santa y la fiesta del 15 de agosto que se celebra a la Virgen de la Asunción.

Fiesta a San Sebastián

El 20 de enero es la feria anual, la fiesta se celebra en honor a San Sebastián en la cabecera municipal. Cuentan los ancianos que en tiempos inmemoriales este santo apareció en Pinotepa de Don Luis. Entonces, de varios lugares de la región, se presentaron representantes y autoridades de los pueblos para reclamarlo cada cual como el santo de su devoción; se lo llevaban a sus pueblos muchas veces, sólo que, inexplicablemente, él siempre regresaba a Pinotepa de Don Luis, por esta razón el pueblo le construyó su iglesia y lo adoptaron para siempre como el Santo Patrón.

Para la organización de la fiesta del 20 de enero, un mes antes, en la casa de los mayordomos, se reúnen todos los familiares con la guía de un mandón del pueblo que recibe el nombre de "Rato'o" que significa embajador. El Rato'o es quien va a cuantificar todo lo necesario para la fiesta. Desde ese momento inicia el movimiento en la mayordomía que culmina ocho días antes de la feria en un gran

banquete donde convive toda la gente del pueblo.

El 20 de enero es la fiesta anual más importante y en ella se pueden disfrutar de los juegos mecánicos, torneo deportivo de basquetbol, juegos pirotécnicos, danzas regionales como: “La quijada”, “Los chareos”, “La tortuga”, “La malinche”, “El tigre” y “Los maromeros”. Se organizan también bailes populares, peleas de gallo y carreras de caballos. Los ciudadanos de las agencias participan en esta fiesta tradicional.

El Carnaval

Según el pueblo mixteco, el carnaval representa la cercanía de la Pascua. Los danzantes representan a los diablos que anuncian la crucifixión de Cristo. Otra concepción es que es la burla que hacen de la vestimenta de los mestizos de la época colonial.

La fecha para esta fiesta es movable pero se da entre los meses de febrero y marzo. Las danzas de los tejorones y las mascaritas son las que se presentan en el pueblo. Los tejorones, son danzantes disfrazados de mestizos jóvenes trajeados elegantemente con paliacate en una mano y en la otra un chinchin o sonaja, viejos con chaparreras de cuero y su látigo y una india que los acompaña de nombre María Candelaria. Juegan a muy variadas danzas como son: la de “El tigre”, “El conejo”, “La cucucha”, “El zopilote o la cosa muerta”, “La culebra”, “Los

guajolotes”, “La calandria”, “La tepachera”, y otras más, bajo la melodía del violín, la guitarra jaranera y un cajón de madera. Antes del martes de carnaval, bailan durante más de una semana ininterrumpidamente en domicilios particulares a cambio de un pequeño donativo. Otra danza tradicional: “Las mascaritas”, se presenta con disfraces de hombres y mujeres, jóvenes y viejos que bailan al ritmo de la orquesta del pueblo, también tienen muchas danzas en su repertorio. Estos danzantes se presentan desde el penúltimo domingo y a partir del último, bailan ininterrumpidamente para culminar en el desfile de los danzantes.

El día más importante es el martes de carnaval; a partir de las tres de la tarde, los danzantes desfilan con la reina en carros alegóricos y al final, se concentran las danzas de los tres barrios en la cancha municipal. En este acto se da la bienvenida a todos los visitantes y se da el encuentro de los danzantes en un ambiente de alegría. Durante el desarrollo de esta fiesta se acostumbra repartir en jicaritas una bebida de maiz fermentado llamada tepache a toda la concurrencia. Para cerrar, se otorgan estímulos a los danzantes y a los diferentes disfraces de: las palomas, los diablos, el toro, el tigre, el conejo, la iguana, el perro y de personajes famosos, por los padrinos y las madrinas. En la noche se celebra un baile popular.

Fiesta de la Virgen de la Asunción

Esta celebración se realiza durante varios días y concluye el 15 de agosto.

Se caracteriza por los puestos de frutas que traen los comerciantes de la mixteca alta como son: los duraznos y las manzanas. También hay juegos mecánicos, comercio de ropa, calzado, artículos electrónicos, petates, y muchos más. El día 14, la asociación ganadera local organiza un jaripeo de concurso regional, carreras de caballos y en la noche, un baile popular. El ruedo de la monta de toros del día 15, es para los aficionados de este espectáculo. Otro atractivo son las danzas: de los maromeros, la danza del tigre y la tortuga y los torito de petate.

Situación escolar de las niñas y los niños.

Para los niños de la comunidad de Chiminitió, no existe un centro de educación preescolar y hasta que cumplen los seis años acceden a la escuela primaria por primera vez y se desenvuelven en un círculo familiar muy pequeño (hermanos y algunos vecinos) dada las distancias entre los hogares que integran las comunidades.

En las comunidades de La Hierba Santa y Yukucháá los niños, desde los tres años ingresan al nivel de preescolar, por lo que llegan a la escuela primaria en mejores condiciones, particularmente en lo que se refiere al contacto con la lengua escrita.

En la escuela y, específicamente dentro de las aulas los niños utilizan el mixteco, a pesar de que los contenidos trabajados por el docente se presentan en

español. Como ya hemos afirmado varias veces a lo largo de este trabajo, los niños tienen un uso limitado del español dentro de sus comunidades mientras que en la escuela el uso de esta lengua se restringe a la instrucción.

El contexto sociolingüístico y cultural.

Los habitantes de las tres comunidades usan la lengua mixteca predominantemente para comunicarse. Cuando acuden a cumplir con sus compromisos sociales en las mayordomías, casamientos, velorios, en sus ratos de ocio se reúnen para compartir sus gustos, creencias, experiencias o para recrear las historias de la tradición oral que heredaron de los abuelos.

Situación con respecto a la alfabetización y escolarización de las comunidades.

De acuerdo con los datos censales el 27% de la población del municipio es analfabeta, el grado de escolarización promedio es de quinto grado y sólo un 53 % puede leer y escribir español. (Censo General de Población, Pinotepa de Don Luis, 2000)

En lo que respecta a los usos y funciones de la lengua oral y escrita, fuera de la escuela, los ciudadanos tienen contacto con materiales portadores de escritura como son las cartas, telegramas, acta de nacimiento, invitaciones a fiestas particulares, certificado agrario, credencial de elector, propagandas

políticas y comerciales, boleta de calificaciones, instructivos para usar productos, citatorios girados por la autoridad municipal y por la escuela, etc., todos escritos en español. En este caso, la lengua mixteca se reduce al uso oral.

B. Descripción de las escuelas seleccionadas.

Generalidades.

1.- Las escuelas.

Las escuelas primarias que funcionan en estas localidades pertenecen al subsistema de educación indígena. Su tipo de organización es completa porque cuentan con todos los grados de educación primaria, es decir de primero a sexto.

Son escuelas multigrado, porque en ellas los profesores atienden de dos a más grados simultáneamente sujetándose de esta forma a la normatividad establecida para este tipo de escuelas.

2.- Los profesores.

De los siete profesores que laboran en las comunidades, seis pertenecen al grupo étnico de los mixtecos de la costa y uno es monolingüe en español, aunque por radicar en la cabecera municipal dice comprender esta lengua indígena. Con

relación al uso de la lengua indígena en la escuela, los profesores que atienden el primer grado afirmaron utilizar la lengua indígena dentro del aula sólo para traducir lo que enseñan en español, mientras que los profesores de 3° en adelante utilizan las dos lenguas español/mixteco simultáneamente para traducir y poder entablar la comunicación oral con sus alumnos. Se evidencia que no se hace uso de la escritura del mixteco dentro del aula. La escritura se presenta en español.

Los docentes que atienden a los niños que conforman nuestra muestra adoptan para impartir sus clases, la exposición como el medio a través del cual abordan los contenidos lo que conlleva a una deficiencia en la enseñanza . A su vez, con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura adoptan métodos que promueven la apropiación de la correspondencia letras-sonidos los cuales no generan la comprensión de textos que propone el enfoque actual de la educación básica presentado en el Plan y Programas de Estudios (1993).

Según los mismos profesores, el español sigue siendo el patrón a reproducir por su función social y económica, es decir, como afirma Pardo (1993): *“el español opera como la lengua de instrucción, del intercambio económico, de la oferta de trabajo asalariado y de las ceremonias prestigiadas (actos políticos, educativos, jurídicos y religiosos)... La lengua indígena, por el contrario, es el instrumento de las interacciones familiares y comunales, por un factor simbólico fundamental en los espacios reivindicativos, orientados hacia las estructuras externas de poder”*. (Pardo, 1993; 113).

A pesar de que los profesores son egresados de la licenciatura en la U.P.N., su práctica no se ha transformado significativamente a favor de los procesos de enseñanza aprendizaje, en general ésta es rutinaria y no responde a los nuevos enfoques de la educación propuestos en los planes y programas vigentes de la educación primaria.

El salario que perciben los profesores de estos centros de trabajo es en promedio de \$4,500.00 mensualmente.

En las comunidades 1 y 2 (Chiminitió y La Hierba Santa), debido a que están ubicadas cerca de la cabecera municipal, los profesores no viven aquí y en la comunidad 3 (Yukucháá), la más alejada, el personal está arraigado por presiones de las autoridades del lugar.

El horario de labores es, generalmente de 5 horas y sólo en una comunidad se trabajan dos horas más con los alumnos. Las actividades oficiales que se realizan en horas fuera de clases son las relacionadas con los eventos culturales y deportivos.

Las escuelas cuentan con apoyos pedagógicos como son los materiales de la Secretaría de Educación Pública y las asesorías que se dan en los cursos de programa compensatorio Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (P.A.R.E.B.) y los Talleres Generales de Actualización.

3. Directores o supervisores.

Los profesores que fungen como directores comisionados en las escuelas primarias multigrados, se dedican a planear las actividades docentes para atender a dos o más grados escolares y se encargan del aspecto técnico y administrativo de la institución. Su obligación es velar por la buena marcha del servicio sobre el cumplimiento de los profesores en su desempeño académico, la asistencia de los alumnos, la resolución de las dudas en Consejo Técnico y la gestión de necesidades de la comunidad en general.

En algunas comunidades los directores emprenden actividades para hacer producir la parcela escolar sembrando maíz. El director también realiza reuniones periódicas con los padres de familia para solicitar el apoyo en la realización de las tareas escolares y en el aseo personal de los niños. Está obligado a revisar los documentos tanto de los profesores, en la requisición de boletas de calificaciones y en la promoción profesional, como los documentos de los niños para rendir las estadísticas de la matrícula escolar. Participa en las reuniones del Consejo Técnico de zona y también en las de carácter sindical.

Respecto a la gestión de necesidades, los directivos con la asociación de padres de familia reciben un recurso del Programa de Apoyo a la Gestión Escolar. El 50% de este recurso se administra para la adquisición de materiales escolares que utilizan los maestros y los niños, como son los cuadernos, lápices, colores,

lapiceros, papel bond, cartulina y marcadores, y el otro 50% se destina para el mantenimiento y embellecimiento del inmueble escolar. (Manual Operativo de los Programas Compensatorios de la Comisión Nacional de Fomento Educativo).

La función principal del supervisor de la zona escolar es velar por la realización de los trabajos planeados en cada uno de los centros de trabajo, brindar las asesorías en el aspecto técnico-pedagógico y rendir oportunamente la documentación oficial de los maestros de su área de influencia según se requiera.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS BILINGÜE

Educación bilingüe

Para introducirnos en este capítulo consideramos necesario distinguir la diferencia entre la educación y alfabetización. La educación como lo señala puntualmente CEDELIO (2001; 25), es considerada el motor central para el desarrollo del individuo dentro de las sociedades porque es *“un proceso social mediante el cual se adquiere, transmite, intercambia, crea y enriquece la cultura y el conocimiento para lograr el desarrollo integral de la persona, la familia y la sociedad, que permita a los educandos reproducirse económica y socialmente, revalorar, preservar y defender su identidad cultural y nacional, los valores de justicia, democracia, libertad, solidaridad y proteger el medio ambiente”*. Además, la alfabetización es un proceso que se orienta a la adquisición de la lectura y escritura de la lengua que *“se construye a partir de la interacción que uno tiene con otros lectores y escritores, del acceso a las diversas prácticas discursivas orales y escritas que componen al alfabetizado... requiere participar en actividades y eventos económicos, políticos, culturales y personales con y a partir de la lengua escrita, es decir, observar, compartir, convivir con, acumular, arraigar y desplegar un amplio repertorio de usos, formas...”*(Kalman, 1998; 63).

Es en este sentido -general- que entendemos que la educación es un

proceso de enseñanza-aprendizaje de saberes, habilidades, actitudes y valores culturales que posibilita la alfabetización entendida como el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Después de la Revolución Mexicana de 1910, con la sociedad hegemónica que aspiraba industrializarse emergió el ‘problema del indio’ que tenía otra lengua diferente a la oficial lo que hasta ahora ha dificultado la comunicación con los hablantes del español, (...) *“desde entonces hasta nuestros días – aunque con diversos matices – se ha propuesto lograr la integración del indio”*. (Villavicencio, 1997; 46) Según esta misma autora, *“la educación se consideró como la panacea que había de permitir apurar la integración de la población indígena, y la castellanización era el primer paso para lograrlo (...) Ante la interrogante de cuál era el mejor método para lograr una castellanización eficaz, han surgido dos posiciones principales: aquella que propone castellanizar sin hacer uso de la lengua materna, y la que sostiene que la enseñanza de una segunda lengua se ve beneficiada si se utiliza la materna en las primeras etapas del proceso”* (Ibidem, 46; Brice Heath, Shirley, 1992; 142). El primero es el método directo y al segundo, se le denomina como método indirecto.

En la década de los años veintes en México, la enseñanza de la lengua se instrumentó a través del método directo, que consistió en enseñar el español sin considerar la presencia de las lenguas indígenas y su importancia en la educación básica. Durante el cardenismo, se impulsó la alfabetización de los indígenas en su

lengua materna con el propósito de integrarlos a la nación mexicana. Hoy, la educación para los pueblos indios ha tomado otro matiz, se expresa en un marco donde se espera respetar el pluralismo cultural de los pueblos diferenciados.

En la actualidad, dentro del marco jurídico de la política educativa nacional a través del artículo 4º. constitucional y la Ley General de Educación, se reconoce el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación mexicana. De esta manera, el Estado se ve comprometido a promover el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso al desarrollo nacional con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico. En el Artículo 28, Fracciones 1 y 3 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) se dice que; *“1.- Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo(....)”* 3. *“Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”* (CEDELIO, 2001; 9).

En el caso particular del Estado de Oaxaca, La Ley Estatal de Educación en su Artículo 7º. afirma que: *“Es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que*

integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y español como segunda lengua". Se pondera, entonces, favorecer el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en lengua materna al tiempo que se inicia la enseñanza oral de la segunda lengua que en este caso es el español.

La educación bilingüe plantea el uso de dos lenguas dentro del salón de clases y su propósito primordial en el medio indígena, es desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas de los alumnos, tanto en su primera lengua como en una segunda, es decir, promover con este propósito el desarrollo de ambas lenguas tanto en forma oral como escrita.

La enseñanza de la lengua materna contribuye a un mejor aprendizaje de la segunda lengua, porque como sostiene Enrique López (1989) *"si el niño afianza el manejo que tiene de su propia lengua, aprende a desarrollar determinadas habilidades lingüísticas tales como, por ejemplo, leer y escribir haciendo uso de la lengua que mejor conoce, entonces, al llegar el momento de aprender la segunda lengua no sólo abordará esta tarea con mayor seguridad, sino que también podrá transferir a esta nueva lengua lo que ya sabe hacer con su lengua materna."* (López, 1989; 121) Otra autora que apoya esta posición es Utta (1989) quien nos dice que *"la primera lengua del educando influye sistemáticamente en el aprendizaje de la segunda: los elementos y las reglas que son idénticos en la primera y la segunda lengua pueden ser aprendidos rápidamente y sin errores, los*

elementos y las reglas diferentes provocan dificultades en el aprendizaje y conducen a errores llamados 'had habitus' (malos hábitos)". (Utta, 1989; 107) El aprendizaje en la lengua materna favorece el desarrollo cognitivo porque "el nivel idiomático que alcanza un niño bilingüe en la L2 es una función del nivel lingüístico en la L1 en el momento en que el niño es expuesto a la L2" (Ibdem, 129).

En conclusión, lograr que los estudiantes sean bilingües es uno de los principales propósitos de la educación impartida en las comunidades indígenas, entendiendo que *"...una persona podría ser calificada como bilingüe si, además de las habilidades de su primera lengua, tiene algunas habilidades en una de las cuatro modalidades (hablar, entender, escribir, leer) de la segunda lengua"* (René Appel y Pieter Muysken, 1996; 11).

La alfabetización en el contexto de la educación bilingüe.

Aunque existen diferentes posturas respecto a la alfabetización en programas de educación bilingüe, este trabajo centra su atención en la lengua que el niño habla desde su hogar porque creemos que de esta manera, se recuperan los referentes previos ya que *"la lengua materna es portadora esencial de todo el desarrollo psíquico del niño y su socialización, pues un desarrollo emocional, social y cognitivo suficiente se realiza estrechamente ligado a la lengua materna"*. (Utta, 1989; 86).

Para la planificación de los procesos de aprendizaje escolar, especialmente de la lecto-escritura, es necesario tomar en cuenta los niveles de desarrollo del niño en primera lengua o lengua materna, es decir, es fundamental que el niño tenga desarrollada su primera lengua para acceder al aprendizaje de la segunda, porque *“el alto nivel inicial de la L1, permite por lo tanto, un desarrollo de un nivel similar de competencia en la L2”* (Ibdem, 129).

La educación bilingüe actual en México plantea que los profesores indígenas dominen la lengua indígena y el español en todas las materias de enseñanza, para que sea posible aplicar el modelo de la *educación bilingüe de mantenimiento*³.

Según López (1989) el modelo de educación bilingüe permite, *“la articulación de la diversidad en la unidad, reconociendo y respetando las diferencias lingüísticas y culturales, entonces”* y el uso de *“la lengua indígena como medio de educación a lo largo de toda la escolaridad, al lado del castellano”* (Ibdem, 125).

Actualmente, la educación en contextos indígenas, enfrenta grandes retos y problemas como son: la alfabetización en lengua materna, la adquisición del español como segunda lengua y, el dominio, por parte de los docentes, tanto de la lengua materna de los niños con quienes trabajan como del español.

³ D.G.E.I. En el bilingüismo de mantenimiento “se promueve el cultivo de su lengua materna al lado del aprendizaje del español” Cfr. (López, 1989; 69).

No son pocos los profesores indígenas que trabajan en escuelas catalogadas como “bilingües” que pertenecen a comunidades hablantes de otra lengua indígena distinta a la suya, lo que hace si no imposible muy difícil, que incorporen la lengua materna de los estudiantes a las actividades que proponen como docentes. A su vez, dado el hecho de que estas lenguas indígenas se utilizan mayoritariamente y primordialmente de manera oral (es decir, no son ni frecuentes ni comunes las ocasiones en que se escriben), hace que los docentes prefieran alfabetizar a sus alumnos, no en la lengua materna de la que tienen mayor conocimiento y dominio, sino en español, que resulta ser para ellos una segunda lengua.

En este sentido es que Díaz-Couder (1990) plantea que *“para que las lenguas indígenas sean lenguas de enseñanza, se requiere trabajar con su forma escrita y normalizada, además de abarcar con ésta las funciones sociales correspondientes a los usos académicos y escolares, tarea que corresponde desarrollar al docente indígena”* (Ibidem, 33). Por lo tanto y de acuerdo a este enfoque, es necesario que los docentes incorporen en su práctica cotidiana la lengua que hablan sus estudiantes en su hogar y en su comunidad dado que el conocimiento y dominio que tienen de esta lengua va a proporcionarles las condiciones óptimas que se requieren para la adquisición de otras lenguas, como el español.

Sin embargo, el problema no termina al incorporar la lengua materna de los

estudiantes en las actividades propuestas por los docentes; además hay que considerar el concepto que éstos tienen de alfabetización, puesto que muchas veces, debido a esta concepción es que se fomentan prácticas rutinarias, mecánicas y memorísticas que lejos de formar a sus estudiantes como lectores y productores de textos, les provoca desconcierto y desinterés.

Hoy en día la alfabetización se sigue conceptualizando por muchos educadores, como la adquisición de la lectura y la escritura en términos aislados; en tanto que la lengua escrita es considerada sólo como una herramienta o una técnica que proporciona las destrezas para codificar y decodificar secuencias gráficas. Para muchos profesores el aprendizaje memorístico, con el que tanto están familiarizados, sigue siendo la clave del éxito para lograr el reconocimiento de los padres de familia, quienes esperan que sus hijos obtengan las más altas calificaciones.

Los autores Cook-Gumperz (1988) y Judith Kalman (1998) muestran como a lo largo de los últimos dos siglos, ha predominado en la historia de la alfabetización una visión instrumentalista y técnica en la que se ha vinculado el uso de la lengua escrita con el desarrollo nacional, el bienestar individual y la movilidad social y económica. A su vez, el concepto de alfabetización se ha limitado sólo a la etapa inicial de la adquisición de la lectura y escritura, como si el hecho de comprender algunas de las características del sistema alfabético fuera suficiente en la formación de lectores y productores de textos.

Como podrá observarse en el capítulo III, correspondiente a la psicogénesis de la lengua escrita, el modo de conceptualización alfabético de la lengua escrita, representa sólo el inicio de alfabetización en tanto que, no basta con comprender el tipo de correspondencia graficofónica involucrado en el sistema alfabético para constituirse como lector y productor de textos, puesto que para ello, será necesario conocer, comprender y producir los significados que día a día, se generan en los múltiples contextos de comunicación en los que se participa a lo largo de toda una vida.

Una de las razones por las que resulta difícil otorgarle al concepto alfabetización una definición muy puntual en función de sus distintas tendencias a través del tiempo es porque, como afirma Kalman (1998) *“por un lado la alfabetización se construye socialmente y se utiliza en el contexto de las relaciones sociales pero, por otro lado son individuos los que aprenden a leer y a escribir y a emplear la lectura y la escritura”* (Kalman, 1998; 4).

De acuerdo con esta misma autora en los años cincuenta y bajo esta percepción instrumentalista de la educación, la alfabetización se consideraba como un factor clave para abolir la pobreza y mejorar el nivel de vida de los grupos étnicos marginados. Para resolver el problema del analfabetismo, los países industrializados desarrollaron programas específicos destinados a las minorías étnicas. Dentro de estos programas, las personas alfabetizadas utilizaban sus conocimientos de la lengua escrita para la lectura de instructivos, recados,

anuncios y la escritura de listas y recados en un nivel de competencia funcional.

En los años setenta, esta misma visión técnica limitó el problema de la adquisición de la lengua escrita y su uso, a un proceso mecánico que exigía el dominio del trazo de las letras, sus sonidos y las reglas de su uso. En conclusión, durante este periodo el aprender a leer y a escribir se redujo al dominio de una técnica. Sin embargo, durante esta época, voces distintas a las oficiales empezaron a surgir y a cuestionar esta forma de concebir a la alfabetización. Es el caso de Paulo Freire, uno de lo más grandes pedagogos que ha tenido la historia, quien enfatiza que *“alfabetizarse consiste en la posibilidad de expresar intereses, necesidades y significados propios y no simplemente recibir mensajes articulados y enviados por otros”* (Freire citado por Kalman, 1998; 15). Entonces, el aprendizaje de los actos de lectura y escritura, sirve al individuo para resolver los problemas de su vida cotidiana y a partir de éste, se toma conciencia de la existencia misma.

Desde una perspectiva psicológica Gumperz (1988) argumenta que *“la alfabetización consiste en una serie polifacética de actitudes instrumentales que implican procesos cognitivos, los cuales a su vez, actúan en la producción y comprensión de textos”*. (Gumperz, 1988; 17).

Durante la segunda mitad de los setenta y la primera mitad de los ochenta, se realizaron investigaciones muy fructíferas de corte cualitativo, gracias a las

cuales se comienzan a observar avances conceptuales. La alfabetización es vista como un fenómeno múltiple, con formas y usos culturalmente definidos y como práctica social vinculada a intereses políticos y experiencias históricas, más que como una técnica neutra. En estas décadas se empieza a cuestionar con fuerza la postura anterior y se va perdiendo la neutralidad de la alfabetización, es decir, el propósito ya no es preparar a los individuos para servir a los intereses capitalistas.

A finales de los ochenta y principio de los noventa, se busca entender el papel que juega la alfabetización dentro de relaciones de poder que generan desiguales, es decir, las conexiones que ésta tiene en el cuestionamiento o la confirmación de las relaciones sociales existentes.

En los noventa se concibe a la alfabetización como un proceso de aprendizaje para la transformación de las estructuras económicas que impulsan la productividad, la modernidad y el desarrollo. El concepto de alfabetización redundaba en la competitividad de los individuos desde el enfoque del sistema educativo actual. Tal y como en la Antigua Grecia, los principales usos de la escritura han estado, durante mucho tiempo, al servicio del estado para controlar y regular a la sociedad a través de acciones tales como la imposición de impuestos, la conscripción de soldados y la esclavitud.

Según J. Zwzed (1998) mucho se ha resaltado que *“el carácter humanista de la escritura ha servido más al estado para el control social, que para cultivar*

las actitudes y valores de los diversos pueblos diferenciados del país en los aspectos culturales y lingüísticos, a pesar de contemplarse estos derechos en la legislación jurídica y educativa” (Zwzed citado por Kalman, 13).

A su vez Gumperz (1988) afirma que *“la alfabetización debe desempeñar un papel preponderante en la mejora de la calidad de vida de los individuos, grupos sociales e incluso sociedades enteras”* (Ibdem, 31). Por esta razón es que resulta urgente comprender que la alfabetización *“... consiste en una serie polifacética de actitudes instrumentales que implican procesos cognitivos, los cuales a su vez, actúan en la producción y comprensión de textos”*. (Ibdem, 17). Por las razones anteriores, es que resulta necesario contar con profesores que sean algo más que operadores de los programas oficiales para la enseñanza de español y de la lengua indígena, se requiere de profesores que sean capaces de construir sus propias estrategias.

Dada la importancia que cobra en este trabajo la condición de “alfabetizados” de los niños mixtecos que conforman nuestra muestra y las razones por las que dicha condición se convirtió en uno de los principales criterios de selección, consideramos necesario revisar, con detalle, este momento (el nivel alfabético) del proceso de adquisición de la lengua escrita por el que atraviesan los niños en su desarrollo cognitivo. Esta información es la que se presenta en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

LA PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA

Durante mucho tiempo, se consideró al docente como el responsable de transmitir “el saber”, a quienes no lo “tenían” y el eje en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula. Según Freire, esta concepción de “*educar se remite al acto de depositar, de transferir, de transmitir los valores y conocimientos en una ‘cultura del silencio’*” (Miguel Escobar, 1985; 19); es decir, el educador es quien sabe y los educandos simplemente tienden a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo. Una concepción así no considera ni las necesidades reales del individuo con relación al medio urbano o rural, ni su cultura, ni su desarrollo lingüístico e intelectual. A través de investigaciones actuales realizadas en campos disciplinarios como la Psicolingüística, la Pedagogía, la Sociología y la Antropología sobre los procesos de adquisición del conocimiento, se ha puesto en evidencia la necesidad de transformar concepciones como la anterior en tanto que lejos de ser sujetos pasivos y receptores del conocimiento, los estudiantes son partícipes y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Entre los estudios psicolingüísticos más relevantes se encuentra el realizado por Ferreiro y Teberosky (1979) quienes toman como punto de partida para su investigación a la teoría de los procesos de adquisición del conocimiento de Jean Piaget en tanto que afirman que: “*la génesis del pensamiento lógico, de las grandes categorías de espacio, tiempo y causalidad y así como de las*

nociones de matemáticas y físicas elementales... es apta para dar cuenta de los procesos de construcción de otras nociones en otros dominios, como es el caso de la lengua escrita” (Ibdem, 34).

Como explica Ferreiro (1999) *”El maestro de primer año tiene dos disciplinas fundamentales: matemáticas y lectoescritura. Si en matemáticas el maestro no trata de enseñar a repetir las operaciones sino de generar las condiciones que permitan a los niños engendrar el conocimiento matemático, ese mismo maestro, al pasar a la hora de español, se vuelve conductista”* (Ferreiro, 1999; 31). Para un buen maestro, esta contradicción es perjudicial para sus alumnos que han iniciado su interacción con la lengua escrita porque al reducir la enseñanza de la escritura a la codificación y decodificación de marcas gráficas se deja de lado la posibilidad de trabajarla como lo que es, es decir, un objeto de conocimiento y un objeto social. Encontramos de esta misma autora, Ferreiro (1987) *“en el caso de los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa esos sistemas... no se trata de que los niños vayan a re-inventar las letras ni los números sino que, para poder utilizar esos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema*

epistemológico fundamental“ (Ferreiro, 1987; 15).

Para la adquisición de la lengua escrita, se requiere de un largo proceso de construcción a través del cual el sujeto interactúa con el objeto a conocer, es decir, reflexiona e interroga a la lengua escrita.

Para explicar y desarrollar su teoría acerca de los procesos de adquisición de la lengua escrita, Ferreiro se plantea las mismas preguntas que Piaget, aunque centradas en un objeto de conocimiento distinto a saber, la lengua escrita:

- “ *¿cómo se pasa de tal estado de conocimientos a tal otro estado de conocimiento?*
- *¿qué es lo que, en el estado anterior hizo posible que luego apareciera aquello que observamos en el estado posterior?*
- *¿qué es lo que existía en un nivel aún anterior –X- que hizo posible el nivel Y?*”.

Según esta misma autora, la expresión más general del desarrollo cognitivo es que “...*hay continuidad funcional con discontinuidad estructural.*” (Ferreiro, 1999; 86). Esto se explica porque la psicología genética no es una psicología centrada en el estudio de etapas de evolución o estadios bien definidos y

determinados que se puedan concebir como “recetas” porque, desde que nacemos hasta que llegamos a la edad adulta, desde que ingresamos al nivel preescolar hasta lograr un alto grado académico, los instrumentos para adquirir el conocimiento – para garantizar una continuidad funcional – son los mismos: *“asimilación de los objetos o eventos a los esquemas o a las estructuras anteriores del sujeto y acomodación de estos esquemas o estructuras en función del objeto que habrá que asimilar”* (Ibdem, 86)

El proceso de asimilación del conocimiento durante el desarrollo cognitivo, es un proceso interactivo y constructivo; interactivo porque a través de la interacción sujeto-objeto, el sujeto se transforma al ampliar sus esquemas cognitivos con la nueva información proporcionada por el objeto de conocimiento, el cual está provisto de propiedades físicas, sociales y culturales; y constructivo porque hay re-organizaciones parciales que obligan, en ciertos momentos, a re-estructuraciones nuevas las cuales permanecen estables por un tiempo y dentro de ciertos dominios, hasta que nuevas crisis obliguen a otra re-estructuración. Estos modos de organización relativamente estables, es lo que caracteriza a los grandes estadios del desarrollo cognitivo. Los grandes cambios en el desarrollo no son un simple incremento de información en el sujeto sino las posibilidades de procesar y de operar toda clase de información. (Cfr., 87)

Al respecto, Ferreiro y Teberosky (1979) consideran que *“Ningún*

aprendizaje conoce un punto de partida absoluto, ya que, por nuevo que sea un contenido por conocer, este deberá necesariamente ser asimilado por el sujeto, y según los esquemas asimiladores a disposición será más o menos deformante” (Ibdem, 33).

De este modo se comprende que la adquisición del conocimiento es posible en la medida en que el sujeto interactúa con el medio que le rodea. Por lo tanto, la construcción del conocimiento se genera gracias a las re-estructuraciones globales que implican, el ensayo y el error, lo que a su vez crea las condiciones necesarias para acceder a dicho conocimiento. *“Para la psicología piagetiana es clave poder distinguir entre los errores aquellos que constituyen los prerequisites necesarios para la obtención de la respuesta correcta”* (Ferreiro, 1979; 34).

Hablando específicamente de la adquisición de la lengua escrita, especialistas como Coll (1986), Ferreiro y Gómez Palacio (1990) afirman que existen, al menos, dos formas de concebir a la lengua escrita y son:

- a) como un código de transcripción de unidades gráficas a unidades sonoras y,
- b) como un sistema de representación de la lengua en tanto objeto de conocimiento.

Cuando la escritura se reduce a la codificación y decodificación de unidades sonoras, se generan prácticas rutinarias sin significados. Sin embargo, cuando la

lengua se concibe como un objeto de conocimiento, el aprendizaje implica un proceso de construcción en el que participa *“un sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir el conocimiento, el sujeto de la teoría de Piaget nos ha enseñado a descubrir... un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea”* (Ferreiro, 1979; 28).

La comprensión del sistema de escritura implica entonces, la producción e interpretación de significados que tienen diversos usos sociales; a su vez, la apropiación por parte del sujeto de las características del sistema alfabético tales como: la direccionalidad, la orientación espacial, la puntuación, las mayúsculas y minúsculas, conllevan un proceso cognitivo en el que, dependiendo del momento de desarrollo, se conceptualiza de manera particular el objeto de conocimiento.

Según esta misma autora, *“el aprendizaje de la escritura involucra la construcción de un nuevo objeto de conocimiento que no puede ser directamente observado desde el exterior, por eso los niños tienen sus propias hipótesis para comprender las características, propiedades, elementos y naturaleza del sistema de representación que es la lengua escrita”* (Ibidem, 32). En otras palabras, para que el niño pueda comprender el sistema de escritura, deberá reconstruirlo, averiguar cuáles son sus propiedades, naturaleza y elementos. A este respecto, todavía hoy un número importante de personas adultas (padres de familia y maestros) desconocen el mundo infantil, por lo que suelen corregir a los niños

arbitrariamente, imponiéndoles el esquema de sus saberes como los correctos y acabados.

Contra la opinión de estas personas entre las que se encuentran algunos profesores, quienes creen que los niños sólo pueden acceder al conocimiento en el aula, Ferreiro y colaboradores (1989) y, De la Garza y Kalman (1992) ofrecen en sus investigaciones claros ejemplos de cómo el niño se va apropiando del sistema de escritura desde mucho antes de ingresar a la escuela.

A través de los estudios psicogenéticos, en diversos contextos culturales, podemos comprobar como las escrituras infantiles siguen una sorprendente línea de evolución. *“Tres son los grandes períodos que pueden distinguirse, dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones:*

- *distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico.*
- *La construcción de formas de diferenciación: control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo;*
- *La fonetización de la escritura, que se inicia con un período silábico y culmina con el período alfabético” (Ferreiro, 1987; 18).*

El primer período de evolución, inicia cuando el niño hace dos distinciones básicas: la diferenciación entre “dibujar” y “escribir”. El dibujo es dominio de lo icónico; el trazado que se hace representa objetos. Al escribir, se está fuera del terreno de lo icónico y no se representan objetos sino significados. Estas son

las primeras características que se manifiestan en la escritura de niños no alfabetizados.

El segundo gran período, denominado como la construcción de formas de diferenciación, se refiere al control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo. Este segundo período está caracterizado por el esfuerzo intelectual que induce a los niños a construir formas de diferenciación entre las escrituras. Los criterios de diferenciación son *“intra-relacionales”* e *“inter-relacionales”* (Ibdem, 19). Primeramente son *“intra-relacionales”* (característica interna de la escritura) y establecen las propiedades que un texto escrito debe tener para poder leerse, las que a su vez, giran en torno a los ejes cuantitativos y cualitativos. En lo cualitativo, la escritura debe tener una cantidad mínima de letras: de dos a tres generalmente para que “digan algo” y sobre el eje cualitativo, es necesaria la variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas, porque si es una misma letra la que se repite, no se puede interpretar.

Dentro de este mismo momento, hay un segundo criterio de diferenciación que se caracteriza por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre una escritura y la siguiente para “decir cosas diferentes”. Estos modos de diferenciación son *“inter-relacionales”*, (comparación entre dos escrituras) aunque se mantienen las condiciones de legibilidad e *“intra-relacionales”* (comparación entre los elementos que conforman una secuencia gráfica). En el eje cuantitativo,

los niños exploran los criterios que les permiten variar la cantidad de letras entre una escritura y otra, para obtener escrituras diferentes sobre el eje cualitativo, al variar el uso de las grafías y al variar las posiciones de las mismas letras sin modificar la cantidad.

En el tercer período, se da el conflicto de la acomodación de los referentes previos con relación a los criterios de cantidad y de variedad de caracteres con la sonorización. Este gran período, la fonetización de la escritura, contempla a su vez tres niveles que son: el silábico, el silábico-alfabético y el alfabético.

En el nivel silábico, el niño considera que en la escritura, es necesario hacer corresponder una letra a cada sílaba de la palabra oralmente emitida. De esta forma, la hipótesis silábica se va a convertir en la norma que regulará las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse en el eje cuantitativo y en el cualitativo. Las partes sonoras se corresponden con partes o secuencias gráficas.

Según Ana Kaufman (1983) *“En la propia producción del niño, la hipótesis silábica coexistirá durante un tiempo con la hipótesis de cantidad mínima de caracteres, por ejemplo: si a un niño que está trabajando con hipótesis silábica se le pide que escriba ‘pan’ colocará una sola letra pero como al mismo tiempo considera que con una sola letra ‘no dice nada’ rechazará su escritura y colocará más letras para completarla. Lo mismo sucede si debe escribir ‘casa’ o ‘mesa’, ya*

que muchos niños no aceptan escrituras de menos de tres a cuatro letras”
(Kaufman, 1983; 9).

En función de los conflictos cognitivos que pueden presentarse al escribir las conceptualizaciones propias de los niños, éstos comprenden la correlación entre secuencias gráficas con secuencias sonoras. Esta misma autora sostiene que en *“el nivel silábico-alfabético que es un período de transición el niño trabaja simultáneamente con la hipótesis silábica y la alfabética e ingresa paulatinamente al último paso de la comprensión del sistema de escritura socialmente establecido”* (Ferreiro, 1987; 21). Descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad y que para su conformación, no basta duplicar la cantidad de letras porque hay sílabas con más de una letra.

Los niños mixtecos que seleccionamos para nuestro estudio se encuentran en este último nivel pero a diferencia de los niños con los que se trabajó en los ejemplos anteriores éstos han permanecido de 5 a 6 años en la escuela y han sido alfabetizados en una lengua que no es la materna, el español.

En los estudios realizados por Ferreiro y colaboradores (1979; 1989) con niños cuyas lenguas tienen una larga tradición escrita en un medio rural y urbano, se ha comprobado que el aprendizaje que adquieren, en general está caracterizado por el desarrollo cognitivo y estas etapas, entre un niño y otro se van a encontrar siempre en diferentes niveles.

Respecto a la situación lingüística de los niños de esta muestra, su lengua materna es el mixteco y se usa sólo en situaciones de comunicación oral dentro de los hogares y la comunidad. A pesar de lo anterior, al ingresar al primer grado de la escuela éstos niños son alfabetizados en español, es decir, en una segunda lengua que además, cuenta con una larga tradición escrita dentro de estos contextos y ocupa el lugar de lengua de prestigio.

Cuando se enseña a leer y escribir en una lengua distinta a la materna y, en este caso, ajena de los individuos existe el riesgo de acceder a un aprendizaje sin significado que no permite que los alumnos comprendan el por qué y el para qué de ese aprendizaje.

En consecuencia, la educación indígena requiere de una atención esmerada por parte de los docentes, para lograr que sus estudiantes tengan el mismo acceso a las dos lenguas con las que tienen contacto así como oportunidades para aprenderlas.

CAPÍTULO IV

EL MIXTECO Y EL ESPAÑOL, DOS LENGUAS EN CONTACTO

No hay duda de que los seres humanos poseemos la capacidad de comunicar lo que sentimos, pensamos y deseamos con nuestros semejantes; sin embargo, cada grupo humano se diferencia de los demás por razones históricas, culturales o sociales, por lo que tiene formas muy específicas de manifestar esta capacidad.

Toda lengua, permite a las personas comunicarse entre sí, transmitir sus conocimientos, opiniones y sentimientos y hacerse entender, pero debido a que existe una gran diversidad de lenguas, se torna difícil la comunicación entre los hablantes de una y de otra lengua. Es el caso de muchos grupos indígenas y no indígenas en México, quienes además de su lengua materna, están en contacto en mayor o menor medida, con el español en el primer caso, y con numerosas lenguas indígenas en el segundo.

Comprender qué conocimientos tienen de la escritura los niños que están en contacto con dos lenguas (en este trabajo, el mixteco y el español) resulta no sólo interesante sino importante para la conformación de un sistema educativo que reconozca las ventajas y la riqueza de contar con una múltiple y gran diversidad lingüística. Este capítulo tiene como finalidad conocer algunas de las

características del mixteco y el español que hacen, de éstas, dos lenguas diferentes.

Como es de esperar, la atención se centra en la lengua mixteca, tanto porque es la lengua materna de los niños que conforman nuestra muestra como porque en comparación con el español, no es muy conocida. Por lo tanto sólo en algunos casos que consideramos necesario, nos remitiremos a dar información sobre el español.

El Mixteco

La lengua mixteca como consta en el documento de trabajo de Ve'e Tu'un Savi, A.C.⁴, *“se habla en un territorio que ocupa aproximadamente 40,000 km² distribuidos entre los estados de Oaxaca, Guerrero, Puebla y Veracruz. Otros territorios no considerados aquí pero en donde se usa esta lengua son los que ocupan los emigrantes asentados en San Quintín, en el Estado de Baja California Norte; la Mixtequita en el Istmo de Tehuantepec y, en Huautla de Jiménez en la región de la Cañada del mismo estado de Oaxaca”* (Cuarto Congreso, 1999; 8)

⁴ Academia de la lengua mixteca, A.C., con sede en la Heroica Cd. De Tlaxiaco, Oaxaca. Su objetivo principal desde su fundación ha sido el estudio sistemático de la lengua Tu'un Nñuu Savi.

El Estado de Oaxaca concentra la mayor parte de la población que habla mixteco y se encuentra dividida en tres áreas geográficas que son: la mixteca alta, la mixteca baja y la mixteca de la costa.

De acuerdo con García (1980); Alexander (1980); Bradley (1988) y Dahlgren (1990), la lengua mixteca es una lengua tonal que pertenece al grupo de la familia lingüística denominado otomangue. Dentro de este grupo se incluyen otras lenguas como son: trique, cuicateca, amuzga, mazateca, popoloca, zapoteca, chinanteca y otomí.

En la actualidad según Marcos Cruz (2000) *“el mixteco utiliza las grafías del código alfabético para la producción escrita basándose en los siguientes criterios:*

- *Lingüístico: Uso del sistema alfabético del Alfabeto Fonético Internacional.*
- *Pedagógico: Considera los referentes previos para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.*
- *Psicológico: Parte del desarrollo evolutivo de los niños y de la consideración de valores lingüísticos y culturales muy específicos de la etnia” (Cruz, 2002; 9)*

Además de lo anterior el mixteco se caracteriza por ser una lengua que presenta: nasalización, glotalización y acento o tono mismos que describimos a continuación.

a) Nasalización

Todas las lenguas de origen otomangue entre ellas, tu'un savi (lengua mixteca), se caracterizan por la nasalización. Este fenómeno se da por el sonido de las consonantes *m*, *n* y *ñ*, que por sus puntos de articulación se prolonga la salida del aire por las fosas nasales.

La calidad de las vocales puede ser afectada si son pronunciadas de una manera nasal, y esto sucede en la lengua mixteca. Algunos ejemplos de palabras nasalizadas, que son utilizadas en las producciones escritas⁵ por los niños que conforman nuestra muestra son.

Palabras nasalizadas

Mixteco	Español
Kuiñi (I, 2)	Tigre
Xaan (II, 1)	Adverbio de cantidad.
Ndichan (IV, 4)	Huarache
Ña'a (VI, 2)	mujer
Siin (II, 5); (VIII, 4)	mestizo

⁵ Para ubicar las palabras de los ejemplos, se colocó dentro un paréntesis el número del texto en romanos y en arábigos, el número de renglón. Véase anexo núm. 5

Ejemplos (Ver el anexo 5)

Xaan (II, 1) Texto II

Reoglón 1: bicosavatía **bikanchiko** bicosá vatía

Siin (II, 5) (Texto II, reoglón 5)

Reoglón 5: viko tanu'u chico ta nu'u **su'u** chico sa paloma.

Según Ve'e Tu'un Savi, A. C. la nasalización se produce por asimilación progresiva y nasalización regresiva: podemos entender que el fenómeno de la asimilación progresiva, se produce cuando una consonante nasal se presenta al principio de una palabra monosilábica y sus efectos influyen sobre las vocales que pueden ser sencillas o dobles, por ejemplo:

Mixteco

Español

Ña'a (VI, 2)

mujer.

Ejemplo (Ver el anexo 5)

Texto VI

Reoglón 2: sasiquinu ta nu **ña**a sa siquinullua colo sasiqui nu llaa cucu ru

La asimilación regresiva se da de derecha a izquierda sobre la vocal o vocales que están antes de la consonante nasal, por ejemplo:

Mixteco	Español
Xaan (II, 1)	adv. de cantida
Siin (II, 5); (V, 4)	mestizo

Ejemplo (Ver el anexo 5)

Texto V

Renglón 4: vico tanú cii

b) Glotalización

La glotalización se identifica con una pausa que se hace al articular una palabra. Cuando las palabras son glotalizadas, no trasciende la nasalización ya que con ésta (la nasalización) se obtienen otros significados. La glotalización en mixteco es permitida cuando aparecen dos vocales juntas, por ejemplo:

Palabras glotalizadas

Mixteco	Español
Te'e yu'u (I, 4)	Disfraz (mujer paloma)
Tika'a (I, 19); (VII, 6)	Coco
Chito'o (II, 5); (IV, 7); (V, 5)	Santo de la iglesia
ndi'i (II, 8)	Se acaba
kua'a (IX, 3 y 4)	Mucho

Ejemplos (Ver el anexo 5)

Texto I

Reglón: 4.chico **te éyuú**

Texto II

Reglón 8: Chico rena nu'u **du'u** hu'u ta'a nu'

La glotal también aparece entre una vocal y una consonante, por ejemplo:

Palabras glotalizadas

Mixteco

Ta'nu (I, 1); (II, 2); (III, 1); (IV, 6)

Sa'ma (I, 9); (III, 3); (IV, 1); (VI, 4)

Ndiso na'nu (III, 10)

Kuya'vi (IV, 2)

Sindiki ti'lu (VII, 8)

Español

Danzantes (tejorones)

Ropa

Cargan ellos

Se vende

Torito de petate

Ejemplos (Ver el anexo 5)

Texto I

Reglón 1 Chico vico **tanu**

Texto VI

Renglón 4 ta'a chiko'o **sa'ama** xicona huarachi ta inca

c) **Tono**

Según Evangelina Arana (1975) las lenguas 'oaxaqueñas' como el mixteco *“tienen diferentes alturas musicales o timbres sobre las vocales, que es un rasgo distintivo entre palabras semejantes, estos distintos timbres no son predecibles, es decir, no siempre caen en la última sílaba como sucede con otras lenguas como el francés, sino que es un rasgo distintivo porque el acento indica la diferencia de significados”* (Arana, 1975; 102).

En el mixteco existen palabras que se diferencian entre sí solamente por los tonos. El tono es la variación melódica que se percibe en la pronunciación de las sílabas o vocales. Debido a lo complejo que resulta la marcación de los tonos, convencionalmente se ha optado por usar ésta sólo en lista de palabras, porque en un texto adquieren sus significados según el contexto, lo que no sucede con el español.

- Tono bajo:

Se marca con un guión que aparece debajo de las vocales: a, e, i, í, o, u.

- Tono medio: no se marca.
- Tono alto: con el acento sobre la vocal: á, é, í, í, ó, ú.

Ejemplos:

Mixteco

Español

Ta'nu

Se quebró.

Ta'nu siin (I, 1); (II, 2); (III, 1); (IV, 6)...

Danzante mestizo.

Ta'nú

Payaso o sinvergüenza.

Chikoo (I, 1,2); (II, 2); (III, 2)...

Suele haber.

Chikoo

Hubo hace mucho.

Chíko

Se mece.

Kuñi (I, 2); (II, 6); (III, 12)

Tigre.

Kuñi

Está colgado de.

Kuñí

Muy delgado.

Siki

Sobre de, el pilón.

Siki (IV, 4); (VII, 7).

Collar.

Síki

Maldadoso.

Ejemplo (Ver el anexo 5)

Texto II

Renglón 2: bichico **tanú**deo bico lla chico **tanu** bichaninu

Por otro lado y de acuerdo Lyons (1986), la mayoría de los fonetistas dividen los sonidos del habla en consonantes y vocales, dependiendo de cómo son producidos los sonidos por el aparato fonador, pueden ser sonidos sordos o sonidos sonoros. Por lo que además de la nasalización, glotalización y tono,

presentamos las siguientes características de la escritura en tu'un savi (lengua mixteca):

d) Código alfabético.

Utiliza un código alfabético que consta de 18 consonantes y 6 vocales que son:

- Vocales: a, i, u, o, e, ï.

Las vocales, según Lyons (1986) se clasifican generalmente con arreglo a tres dimensiones articulatorias principales: por el grado de abertura de la boca (cerradas/abiertas); por la posición de la lengua con respecto al paladar (anteriores/posteriores), y la posición de los labios (labializadas/no labializadas).

Cuadro de las vocales

		Anteriores	Central	Posterior
Modo de articulación	Cerrado	i	ï	u
	Semiabierto	e		o
	Abierto		a	

- Consonantes: v, k, ch, d, f, g, j, l, m, n, ñ, p, r, s, t, w, x, y, '.

De acuerdo con este mismo autor (Ibdem, 108) en el caso de las consonantes, éstas pueden ser sonoras, sordas, orales o nasales; asimismo se denominan oclusivas o explosivas, si la obstrucción del paso de la corriente de aire es momentánea y completa. Si la obstrucción es parcial, pero produce una fricción, se clasifica en fricativas. El lugar en el que se forma la obstrucción se conoce por el sitio o zona de articulación entre los cuales destacan con arreglo al Alfabeto Fonético Internacional (AFI), los labios, los dientes, los alvéolos, el paladar (es decir, el paladar duro), el velo del paladar (el paladar blando), la úvula, la faringe y la glotis.

Cuadro de consonantes.

	Bilabial		Labio-dental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar		Glotal	
	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro
Oclusivos	p				t	d				ch	k	g	‘	
Oclusivos nasales		m						n		ñ				
Fricativos				v			s		x/ j/ y					
Laterales								l						
Vibrantes								r						

Los puntos de articulación de los sonidos se detallan a continuación:

- La **v**, es un sonido fricativo que es producido entre los dientes y los labios, la representa el fonema /b/.
- La **ch**, representa el sonido producido por el paladar por lo que es palatal y por su modo de articulación es oclusiva.
- La **d**, es un sonido dental sonoro oclusivo.
- La **g**, es velar y se clasifica dentro de las oclusivas.
- La **j**, es fricativa que por su forma de articulación es palatal.
- La **k**, es oclusiva y por su fonación es velar sorda.
- La **l**, es lateral, es decir, al producirse su sonido, el aire sale por los dos lados de la boca con la lengua interpuesta en los alvéolos.
- La **m**, se clasifica dentro de las oclusivas nasales y es un sonido bilabial sonoro.
- La **n**, es oclusiva nasal cuyo sonido es alveolar sonoro.
- La **ñ**, es oclusiva nasal y su sonido es palatal sonoro.
- La **p**, es oclusiva bilabial.
- El sonido de la **r**, es producido por los alvéolos en forma sonora y es vibrante.
- La **s**, su sonido es alveolar sordo y es fricativa.
- La **t**, es un sonido dental sordo dentro de los oclusivos.
- La **x**, es un sonido palatal sordo que por su forma de articulación, es fricativa.

- La **y**, es fricativa y su sonido es producido en el paladar, por lo que es palatal sordo.
- La glotal **'** es oclusivo sordo y se produce en la glotis. También se le llama saltillo.

e) Morfología

Tiene una morfología que cuenta con gran número de vocablos monosílabos y bisílabos así como palabras compuestas. Ejemplos:

Monosílabos

Mixteco	Español
Víí (II, 2); (III, 1y 3)...	Bonito.
Xaan (II, 1)	Cantidad.
Yaa (II, 1);(V, 8); (VI, 7).	Canción.
Ta (VII, 3,4, 5)...	Conjunción y.

Ejemplo (Ver el anexo 5)

Texto V, renglón 8.

Renglón 8: vi co **Ilaá**

Bisílabos

Mixteco	Español
Chikoo (I, 1, 2, 3); (II, 2)	Suele haber.
Sa'ma (I, 9).	Ropa.
Kuiñi (I, 2); (II, 6); (III, 12)	Tigre.
Oko (V, 3)	Veinte.
Ejemplo (Ver el anexo 5)	
Texto I, renglón 1: chico vico tanu	

Palabras compuestas

Mixteco	Español
Ndixipanela (I, 6); (IX, 12)	Tepache.
Chavixiva'a (VI, 3; VIII, 2.	Dulce fino.
Ta'nusiin (II, 5); (V, 4)	Danzante mestizo.
Kavayuyutun VI, 2	Los caballitos
Sindikiti'lu (VII, 2)	Toritos de petate.
Sikiso'o (VII, 7)	Arete.

Ejemplo (Ver el anexo 5)

Texto VII, renglón 7

Renglón 7: ta xico na mesa ta xi kona **xikiso.o**

f) Sintaxis.

La sintaxis estudia el papel que desempeñan las palabras dentro de las oraciones, su ordenación, su correspondencia con los demás vocablos y el enlace de unas oraciones con otras. Dado que este trabajo no tiene como propósito hacer un análisis sintáctico de la lengua mixteca, centraremos nuestra atención sólo en: la glotalización y el uso de la vocal ɨ y las consonantes k , x , entre otras razones porque:

- la glotalización es propia de lengua mixteca y no del español.
- las letras ɨ , k , x , porque la primera es inexistente en español y muy común en algunas variantes del mixteco, una de las cuales es utilizada en el contexto de la investigación; las letras \underline{k} y \underline{x} son utilizadas con mayor frecuencia en mixteco y con menor en español.

CAPÍTULO V

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación se diseñaron dos situaciones experimentales que posibilitaron la obtención de los datos que se analizarán más adelante. La primera situación corresponde a la lectura de una carta escrita en español y la segunda a la respuesta de dicha carta escrita en mixteco. Ambas situaciones se realizaron con un total de 18 niños.

La primera situación (situación I) tiene que ver con los conocimientos que los niños entrevistados tienen del español en particular, mientras que la segunda situación (situación II) centra su atención en los recursos que utilizan los niños para escribir en su lengua materna, en este caso, el mixteco. Las situaciones se presentaron a todos los niños en este orden y en un intervalo de 1 a 3 días hasta cubrir toda la muestra.

Muestra.

En esta investigación se trabajó con una muestra compuesta por 13 niñas y 5 niños todos mixtecos de tres agencias municipales de Pinotepa de Don Luis, Oaxaca. Estos niños que conforman la muestra, se integraron en nueve parejas, con la tarea de escribir la respuesta a una petición hecha en una carta por la

señora Cirenía, quien es originaria de Pinotepa de Don Luis y radica en México desde hace ya algunos años. Los niños conocen a Doña Cirenía por lo que se interesaron en el contenido de la carta.

Los criterios para seleccionar a los niños y niñas que conformaron la muestra fueron:

- Ser alumnos alfabetizados del nivel III de una escuela primaria bilingüe multigrado
- Tener como lengua materna el mixteco.
- Haber nacido en una de las comunidades indígenas en donde se desarrolló la investigación.
- Poder leer y escribir en español, al menos un texto corto.
- Tener entre los 10 y 13 años de edad.

Instrumentos.

Las dos situaciones experimentales se apoyaron tanto en registros de observación como en audiograbaciones. Además, se utilizó un texto epistolar escrito en español por un miembro de la comunidad cuya lengua materna es el mixteco (ver anexo 2 y anexo 3), con el propósito de contar con un texto real que demanda una respuesta por escrito. La carta utilizada en las situaciones experimentales cumple, entonces, básicamente dos funciones:

a) Ser un motivo real para escribir un texto en mixteco porque *“la carta está considerada como una conversación por escrito y es el medio de comunicación más efectivo mediante el cual, una persona se pone en contacto con otra u otras para diferentes fines comunicativos como: saludar, felicitar, pedir, recomendar, etc.”* Diaz Garza (1977, p.166)

b) Ser un modelo de escritura en español que, al estar a la vista, puede ser consultado por niños con distintos propósitos tales como: recordar la petición que se les hace; comparar la escritura de ciertas palabras y letras cuando se escriben en español y en mixteco; observar el uso de marcas y letras como el acento, el guión o la mayúscula; identificar el uso del género y el número en sustantivos y verbos; reflexionar sobre la organización del contenido, la estructura del texto, la forma en como se redacta cierta información o dato, etcétera.

Cabe aclarar que a la carta original se le corrigieron los errores ortográficos pero se respetó todo lo demás. Sin embargo y a pesar de algunos errores, cuenta con las características principales de un texto epistolar, a saber:

- Remitente: nombre y dirección completos de la persona o institución que dirige la carta.
- Lugar y fecha: ciudad y estado desde donde se envía la misiva, así como día, mes y año.
- Destinatario y dirección: Nombre y dirección completos de la persona o

institución a quien va dirigida la carta.

- Tratamiento: Es la forma de dirigirse a la persona a quien se destina la comunicación. Depende del grado de confianza que tenga el remitente con el destinatario.
- Introducción: Expresiones que siguen al saludo. Por lo general es breve.
- Texto: Es el asunto fundamental de la carta. Puede estructurarse en uno o varios párrafos, dependiendo del asunto o asuntos a tratar.
- Despedida: Es una expresión sencilla que cierra el contenido de la carta y generalmente es breve.
- Firma: Nombre y apellido (o su abreviatura), que el remitente escribe al final.

Como ya se dijo, esta carta fue redactada por Cirenía Luis Sánchez, a quien conocen los niños como la hija de la señora Jacinta que vive junto a la Escuela Primaria “Libertad” del Barrio Chico de Pinotepa de Don Luis. Ella solicita a los niños de las tres comunidades que le cuenten cómo se organizan la fiesta de la feria anual del 20 de enero y la fiesta del carnaval. Pide que le contesten su carta en mixteco que es la lengua de sus padres y la suya.

El contenido de la carta escrita por Doña Cirenía se respetó, sin embargo se normalizó la ortografía de palabras y se incluyó puntuación dado que no contaba con ninguna (ver anexo 2 y 3).

Algunas de las características de dicha carta (ver anexo 1 y 2) son:

- Tiene un total de 188 palabras.
- Está redactada con el tipo de letra script.
- En el encabezado lleva el lugar desde donde se redactó y la fecha.
- Inicia con una frase estimativa.
- Cuenta con una pequeña introducción.
- Expone en dos párrafos la petición de la misiva (cuerpo de la carta).
- Cierra con una breve despedida.
- Al final aparece el nombre de la remitente con una nota recordatoria solicitando su contestación.

Situaciones experimentales.

Se aplicaron las dos situaciones a todas las parejas en el orden en que aquí se presentan, es decir, primero la situación I y después la situación II. En ambos casos se dio una consigna en mixteco. A continuación se presentan ambas consignas.

- Situación I. Lectura de un texto epistolar escrito en español

Consigna en mixteco:

Nde'endo rakuati, ni kichi iin tutu iti Ñuu Ko'yo sava'a kuu nana Cirenia, taso'o

va'ando ti cha va ndi'i ka'viyu chiinu, ta va ku'va kuendando naa cha ni kutuni inindo. Ta sumini tu ña'ni maa cha kutuni inindo, takan kuvi ku'va kuendando, soko saninindo uxu kutuni inindo.

Traducción

[Escuchen bien niños, la señora Cirenía que vive en México,D.F., les manda una carta, pongan mucha atención porque cuando termine de leerla me van a explicar lo que nos dice, porque le vamos a contestar su carta, ¿entendieron?]

Después de explicar la consigna, todos dijeron haber comprendido lo que tenían que hacer. Enseguida se les leyó en español la carta escrita por la señora Cirenía Luis Sánchez de México, D. F.

Al terminar la lectura se les pidió, en mixteco, que dijeran lo que comprendió cada uno del contenido de la carta. A excepción de una niña ninguno entendió el contenido de la misiva por lo que fue necesario explicárselos detalladamente en mixteco.

Hay que aclarar que a pesar de estar en una escuela bilingüe, 17 de los 18 niños no comprendieron el contenido de la carta puesto que éste estaba escrito en español y no era parte de los textos contenidos en sus libros de texto los cuales, parece ser, que se los aprenden de memoria desconociendo el significado en

muchos casos de lo que “leen”. Por esta razón, se decidió que el investigador hiciera la traducción al mixteco del contenido de la carta escrito en español, asegurándose así que todos comprendieron lo que en ésta se les solicitaba.

- Situación II: Escritura en mixteco de una carta.

Se les dijo la consigna a los niños, en mixteco y en español y, en seguida redactaron la carta en mixteco. Se les explicó que podían ayudarse entre sí para contestar, de la mejor forma posible, lo que quería saber la señora Cirenía. Se les proporcionó el material a utilizar, a saber, hojas de papel y lápices.

Consigna en mixteco:

Vitin, cha kutuni va'a inindo cha chikan nu nana Cireníaya nuu tutunu, i'ya ki'indo iin nda'a tutu ta iin "lapiceru", maando, nu uvi ta'ando va nakatindo nuu tutu nandi'í tu'un nduku tu'un ña'aya chiindo, natu'un ta'an ndio'o, ña'ni kuati kuu yakan, yakan tiñu uvi ta'ando, tu cha nindi'í nataando, ta sa vaku'va ndiko mai inga nda'a tutu kuichin nuu nataa chaa ndikondo.

Traducción:

[Ahora que ya entendieron bien qué es lo que está pidiendo la señora Cirenía van a contestarle. Aquí tienen una hoja blanca y un lapicero, recuerden todo lo que

pueden decirle y escríbanlo en mixteco, cuando terminen les daré otra hoja para que la pasen en limpio]

Procedimiento.

Al inicio de la investigación, se visitaron las tres escuelas multigrado, aplicando en cada una de ellas, las dos situaciones experimentales con tres equipos de dos alumnos, completando un total de nueve, que constituyeron la muestra definitiva.

Aplicar las situaciones experimentales en las tres escuelas seleccionadas, implicó primeramente contar con la colaboración de las autoridades de la comunidad y del director de la escuela, pues la presencia de un observador en la misma requiere de autorización.

La tarea consistió en la lectura y escritura de un texto epistolar, en tanto que las cartas representan uno de los usos más comunes de las personas que viven en esta comunidad y que salen a vivir temporalmente a otras ciudades o países para buscar trabajo. Por lo tanto las cartas resultan ser una de las pocas tareas de lectura y escritura que no son ajenas a los habitantes de estas comunidades incluyendo, a los niños y niñas con las que trabajaremos.

Para responder a esta primera etapa de aplicación de las situaciones

experimentales mencionadas se hicieron en un local alejado de las aulas dentro del mismo inmueble escolar para evitar así una interrupción en el desarrollo de las actividades.

Se decidió trabajar en parejas cada vez, para propiciar una mayor participación e interacción entre las niñas y los niños. Todas las consignas se hicieron en la lengua mixteca. A su vez, la carta la leyó el entrevistador en español para facilitar su comprensión y, cuando fue necesario, se tradujo en la lengua mixteca.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo presentamos el análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo los cuales, con el fin de comprender lo que hicieron los niños que conformaron nuestra muestra, los agrupamos de la siguiente manera:

Grupo 1: Datos relacionados con consonantes (K, X) cuyo uso es poco frecuente en el español pero frecuente en las propuestas de escritura en mixteco, así como datos relacionados con la vocal ï la que es utilizada en la escritura del mixteco pero no en español.

Grupo 2: Datos relacionados con la glotalización de palabras en mixteco y el uso de marcas (glotal y acento) para señalar la misma, en la escritura en mixteco.

Grupo 3: Datos relacionados con la omisión, sustitución y duplicación de letras en la composición de palabras escritas en mixteco.

Grupo 4: Datos relacionados con el tipo de producción realizada por los niños, es decir, hasta dónde dichas producciones contienen o no las características generales de un texto epistolar.

Antes de iniciar con el análisis de los datos resulta importante aclarar que todos los niños hicieron sus producciones y la lectura de las mismas en parejas. A su vez conviene recordar que el total de los niños fue alfabetizado en español durante los primeros grados. Puede afirmarse con seguridad que en ningún caso la escritura en mixteco fue trabajada por los maestros en la escuela, sin embargo algunos niños (los menos) han tenido la oportunidad de estar en contacto con los libros de texto en mixteco en la variante de Jamiltepec, editados por la Dirección General de Educación Indígena, mismos que los profesores de preescolar y primaria reparten a sus alumnos cada inicio de ciclo escolar para que éstos los utilicen como material recortable en sus hogares. Otros han participado en los talleres comunitarios de escritura de tu'un savi (lengua mixteca) que ofrece Ve'e Tu'un Savi, A.C. (Academia de la Lengua Mixteca) a través de su coordinación regional. Dichas acciones, a pesar de ser esfuerzos loables por incorporar la escritura de esta lengua dentro de las actividades de la escuela, no se han consolidado reduciéndose así a iniciativas aisladas y locales.

Por otro lado y a pesar de haberse contemplado la lectura de las producciones escritas en mixteco como una de las situaciones experimentales (ver anexo 6), los datos que de ésta se desprenden no son analizados en este trabajo, entre otras razones porque dicha lectura resultó ser acertada en todos los casos, incluso en aquellos en donde la escritura de palabras no contiene los elementos suficientes para expresar un significado exacto. Por ejemplo, existen escrituras de palabras que a pesar de no contar con una marca que indique dónde o cómo

utilizar la glotalización, ésta se hace correctamente durante la lectura. (Compárese anexo 5 y 6)

Por último cabe recordar que los niños trabajaron en parejas lo que nos dio un total de nueve equipos. Por esta razón es que se obtuvieron en total nueve producciones escritas que son las que utilizamos en el análisis de datos que aquí se presenta.

Una vez hechas estas aclaraciones, pasamos al análisis de los datos de acuerdo a los grupos antes mencionados.

Grupo 1: Uso de la vocal ï y las consonantes k, x.

a) Vocal ï

Cómo se explicó en el capítulo IV (pág. 60) el mixteco, a diferencia del español, tiene seis vocales entre las que se encuentra la ï que se caracteriza por un modo de articulación cerrado (por la abertura de la boca) y central (por la posición de la lengua).

Dado que la vocal ï es propia del mixteco, nos pareció importante indagar cuántas palabras de las producciones hechas por los niños contienen esta vocal y, cuántas veces la utilizaron en dichas palabras. Con el objeto de analizar lo que

hicieron los niños, presentamos la siguiente tabla.

Tabla No. 1

Equipo	Vocal ï			
	Cuántas veces debió escribirse según las reglas de la lengua mixteca.	Cuántas veces aparece en las producciones de los equipos	Errores	
			Escribieron de menos	Escribieron de más.
1	2	1	1	
2	5	0	5	
3	10	0	10	
4	5	3	2	
5	2	2	0	
6	3	3	0	
7	4	4	0	
8	6	7		1
9	4	8		4
Total	41	28	18	5
28 de 41 palabras				

Como puede observarse en la tabla 1, el 77.77% (7/9) equipos utilizan la vocal ï en sus producciones el, 22.22% (2/9) equipos utilizan en vez de esta letra, vocales como la **i**, la **u** y la **ey** para representar este sonido.

Este dato nos indica que la presencia de la vocal ï en el mixteco es alta a pesar de no ser utilizada en la escritura del español. Resulta interesante resaltar que, independientemente de si su graficación corresponde o no a la presentada en las propuestas de escrituración explicadas en el capítulo IV esta vocal es utilizada por la mayoría de los niños. Esto quiere decir que, aunque desconocen la graficación ï, identifican este sonido muy específico de la lengua mixteca y presentan, en forma coincidente, otras propuestas de graficación (equipos 2 y 3).

Además, de acuerdo con los datos de la tabla 1 de las 41 (100%) veces que se escriben palabras con esta vocal, 28 veces (es decir 68%) aparece con la graficación más aceptada por los usuarios de la escritura mixteca. Este dato es relevante ya que, a pesar de la ausencia de una instrucción formal en la escritura de su lengua, da cuenta del conocimiento que tienen los niños acerca de los elementos (en este caso las vocales) que contiene su lengua, así como de las propuestas de escrituración de sus usuarios.

b) Consonante **k**

Como ya se dijo en el capítulo IV, la **k** es un sonido que se produce por la unión de la parte superior de la lengua con la parte superior de la boca por lo que se le llama velar, se caracteriza por su uso en la escritura de las lenguas indígenas. Al hacer la cuantificación del total de las palabras que aparecen en las producciones, encontramos que es muy bajo el nivel de uso de la grafía **k** pues es apenas del 23.40% lo que corresponde a 22 de 94 palabras que contienen las producciones, como lo muestra la tabla 2 que aquí se presenta.

Tabla No. 2: La consonante k

Equipo	K		
	Cuántas veces debió escribirse en los textos.	Cuántas veces aparece en las producciones de los equipos.	Uso de grafías que utilizan en vez de K
1	9	0	c
2	6	0	c
3	17	0	c, q
4	11	3	c
5	2	0	c
6	11	2	c, q
7	18	9	c
8	4	2	c
9	16	6	c
Total	94	22	
			22 de 94 palabras

Como podemos observar en la tabla anterior, son pocas las palabras que requieren la letra **k** sin embargo esta consonante la escriben en un 55.55% de los casos porque 5 de 9 equipos utilizan por lo menos dos veces la letra **k** en sus producciones, mientras que 4 equipos (44.44%) utiliza otras letras para graficar este sonido. Esto quiere decir que la mayoría de los niños distingue diferencias entre la escritura del español y el mixteco, ya que la letra **k** no aparece con frecuencia en la escritura del español y, sin embargo la usan para escribir en su lengua materna, lo que nos marcan un claro intento por evidenciar que esta grafía debe utilizarse para la lengua mixteca por su uso infrecuente en el idioma español.

Con relación a los 4 equipos (44.44%) que no utilizan la **k** y que en su lugar utilizan las letras **c** y **q**, podemos pensar que no establecen ninguna diferencia de escritura entre el español y el mixteco.

Por otro lado, el 44.44% (4/9) de los equipos que no utilizaron la grafía **k**, es posible que esto pueda deberse al nulo contacto que tuvieron estos equipos con la escritura de la lengua mixteca.

c) Consonante X

La consonante **x** es utilizada con mayor frecuencia en mixteco y con menor en español. (Véase Capítulo IV, pág. 65).

A diferencia de la letra **k**, el de uso de la grafía **x** es alto puesto que 14 de 16 palabras totales contienen esta letras en las producciones de los niños, lo que equivale a un 87.5%.

Tabla No. 3: Consonante X

Equipo	X		
	Total de palabras con x que contienen los textos.	Total de palabras en las que se utiliza la forma gráfica x (producciones de los equipos)	Representación gráfica
1	4	4	x
2	2	0	k, s
3	0	0	no hay en el texto
4	1	1	x
5	0	0	no hay en el texto
6	2	2	x
7	3	3	x
8	2	2	x
9	2	2	x
	16	14	
14 de 16 palabras			

En la tabla 3 encontramos que el 66.66% (6/9) equipos utilizan la forma gráfica **x** en sus producciones mientras que sólo el 33.33% (3/9 equipos) restante no hace uso de la misma, en ningún caso. Sin embargo hay una enorme diferencia entre los tres equipos que no usaron la **x** en sus producciones, ya que mientras en dos equipos (3 y 5) las palabras escritas no requieren de esta letra, en el otro equipo (2) sólo dos palabras la requerían, misma que fue sustituida por **k** en un caso y, por **s** en otro caso

Podemos corroborar entonces, que el 66.66%, es decir 6 de los 9 equipos, utilizaron la grafía **x** de acuerdo a las propuesta de escritura del mixteco, lo que equivale a afirmar que establecen la diferenciación de los sonidos específicos del mixteco de los del español.

Grupo 2: Uso de la glotal y del acento.

a) La glotalización

La glotalización es uno de los elementos muy característicos de la lengua mixteca y, en los datos que presentamos en seguida se muestra que la mayoría de los niños, no sólo la reconoce sino que la grafica de una manera muy original, es decir, utiliza sus propias marcas para resaltar dicha glotalización. Veamos entonces lo que hicieron los niños:

Tabla No. 4: uso de la glotal

Equipo	Glotal			
	Total de palabras glotalizadas que contienen los textos.	Total de palabras en las que se se marca la glotal	Con apóstrofe (o con b) *	Con acento
1	5	2		2
2	7	11	11	
3	13	0	0	
4	6	0	0	
5	2	2		2
6	7	14	14	
7	7	5	5	
8	6	8	8	
9	9	6	6*	
Total	62	48	44	4
	48 de 62 palabras			

Dentro de los datos que destacan en la tabla 4 está el hecho de que el 55.55% (5/9) de los equipos que utilizaron la glotalización en sus producciones; el 33.33% (3/9) de ellos glotalizaron más palabras de las que contienen los textos (Ver equipos 2, 6 y 8).

En general tenemos que el 55.55% (5/9) de los equipos marcaron la glotal con la marca convencional (apóstrofe o saltillo); el 22.22% (2/9) la marcaron con el acento o tilde y, el 22.22% (2/9) restante, no utilizó ningún tipo de marca.

Se observa en la tabla 4 que el de uso de la glotal en las producciones es alto pues alcanza un 80%: es decir, se utilizó en 44 de las 55 palabras que en total

requerían de esta marca.

Este dato resulta muy importante puesto que nos lleva a la conclusión de que los equipos identificaron la glotalización como un sonido muy específico del mixteco, lo que nos permite comprender que para los niños, este sonido tiene que marcarse de alguna manera ya sea con la glotal, el acento o con una letra b, como es la propuesta del equipo 9.

b) El acento

El uso del acento (tilde) que hacen en la escritura del mixteco, es similar en español, por lo que podemos afirmar que los niños transfirieron el conocimiento que tienen del uso de este signo a la escritura en mixteco como lo demuestran los datos de la tabla 5.

Tabla No. 5: Uso de la tilde/acento

Equipo	Acento
1	11
2	4
3	8
4	5
5	9
6	2
7	10
8	0
9	0
Total	30

En la tabla 5 podemos observar que en el 77.77% (7/9) de los casos es utilizado el acento. De acuerdo con las reglas de la escritura de la lengua mixteca el acento sólo se usa en listas de palabras (Ver Capítulo IV, pág. 58). El restante 22.22% (2/9) de los equipos no hace uso del acento o tilde en sus producciones.

Grupo 3: Omisión, sustitución y duplicación.

a) Omisión de la **nd**. (nasalización)

La combinación consonántica **nd** es utilizada en la variante del mixteco de la región de la costa oaxaqueña. Como observaremos más adelante la mayoría de los niños omiten **nd** en sus producciones. Veamos primero lo que hicieron para poder dar algunas razones que explican tal omisión.

Tabla No. 6

Equipo	Omisión de la nd		
	Número total de palabras en el texto que fueron omitidas	Palabras con nd inicial que fueron omitidas.	Palabras con nd intermedia que escribieron.
1	2	tixi, túta	
2	4	de'o	
3	2	Deo	tinta por tinda'a
4	1	dichán, dacu	pandalon
5	1	ta crú	
6		la usa	
7	3	dichan, dixi	
8	3	dixi, diyi	
9	5	deeyo, dixi	cundaso'o, cundichio

En la tabla 6 observamos que el 88.88% (8/9) equipos no logran graficar la nasalización dado que omiten la **n** antes de **d** o **t**. En general a los niños se les dificulta la graficación de la letra **n** al inicio de palabras como ndixi, nduta, nde'ó, ndichan, ndiyi, pero cuando estas letras se ubican en el intermedio de palabras, las perciben y grafican claramente, como es el caso de las palabras: pandalon, cundichio, cundaso'ó.

La combinación nd sólo se utiliza en la lengua mixteca, por tal razón, los niños no lograron establecer la diferencia y utilizaron los conocimientos que tienen de la lengua en que fueron alfabetizados, es decir, el español.

Cabe aclarar que 1 de los 9 equipos (11.11%) no hace ninguna sustitución porque identifica y grafica el sonido sin ningún problema.

b) Sustituciones.

En general, aquellos niños que desconocían cómo representar gráficamente los sonidos de las grafías **ɨ**, **x** y la **glotal** que se utilizan en la escritura del mixteco, hicieron uso del recurso de la sustitución como podemos observar a continuación.

Tabla No. 7

Equipo	Sustitución				
	Letras que sustituyen a la x	Letras que sustituyen a la s	Letras que sustituyen a la vocal ï	Letra que sustituye a la glotalización	
1					No hay
2	k, s por la x		u, i por la vocal ï		
3		x por la s	e, ey, i por la vocal ï		
4					No hay.
5			i por la vocal ï		
6					No hay
7					No hay
8	s por la x		i por la vocal ï		
9				b por la glotal	
Total	2/9	1/9	4/9	1/9	4/9

Para referirse a los sonidos característicos de los vocablos mixtecos como son la vocal **ï**, la consonante **x** y la **glotal** (Ver Anexo No. 5), la mayoría hicieron lo siguiente:

- 22.22% equipos sustituyen las grafías **k**, **s**, por la **x** y las vocales **u**, **i** por la vocal **ï**:
- 22.22% utilizan la **x** por la **s** y las vocales **e**, **i**, **ey** por la vocal **ï**.
- 11.11% usa la grafía **b** para la **glotal**.
- 44.44% (4/9) equipos no presentó ninguna sustitución.

La mayoría de los equipos (55:55%) hace uso de la sustitución como una

estrategia para escribir en mixteco. Veamos entonces cómo se reparte este porcentaje: 5 de los 9 equipos (55.55%) establecen la diferencia entre la escritura del español y del mixteco como producto de sus conocimientos previos.

c) Duplicaciones

Nuestra tabla 8 que presentamos enseguida, ilustra la duplicación de grafías y encontramos que el 66.66% (6/9 equipos) utiliza la duplicación de vocales tanto para alargar los sonidos como para glotalizar los vocablos que requerían de estos fenómenos que se dan en la lengua mixteca.

Tabla No. 8: Duplicación de vocales

Equipo	Vocales dobles	Vocales glotalizadas
1	aa	eé, uú
2	-----	u'u, a'a
3	oo, aa	oo ee
4	-----	oo
5	aá, ìì	-----
6	o'o, a'a	o.o, a'a, ìì
7	aa	o'o, a.a, o.o
8	o.o, oo, ìì	o.o, e'e, a.a, u'u
9	aa, oo, ìì	o'o, a'a, e'e

Como puede notarse, el 22.22% (2/9 equipos), duplica las grafías para glotalizar y solamente el 11.11% que corresponde a 1 de 9 equipos, hace uso de la duplicación para prolongar los sonidos.

Este dato que encontramos nos indica que la duplicación es un recurso muy utilizado por los niños en la escritura del mixteco lo que refleja, una vez más, el conocimiento que ellos tienen de esta característica de alargar los sonidos de las vocales que es específica de la lengua mixteca.

Grupo 4: Características generales del texto epistolar según las producciones de los niños.

A partir de la lectura de la carta realizada en español (segunda lengua de los niños que conformaron la muestra) y, a pesar de haberles explicado hasta dejar bien claro cuál era el deseo de la remitente, las producciones de los niños muestran que sólo se preocuparon por nombrar las cosas que se venden y que se pueden comprar y, hacer un listado tanto con los nombres de las danzas que se presentan como con los nombres de las fiestas en general. Sin embargo, todos los niños sin excepción, leyeron y comprendieron sus producciones en mixteco.

En ninguna de las producciones aparecen los elementos principales que caracterizan a un texto epistolar, como son: el remitente, el lugar y fecha, el destinatario, el tratamiento, la introducción, la despedida, el nombre y la firma del remitente (Ver Anexo No. 5).

Las producciones de los niños coinciden en versar sobre las fiestas del pueblo y de acuerdo al análisis que hicimos, en el 55.55% (5/9 equipos) de los

casos se hicieron listados; en el 33.33% (3/9 equipos), escribieron párrafos con listas y sólo el 11.11% (1/9 equipos), logró hacer un texto, aunque éste no es epistolar.

En general, los niños no respondieron a las consignas que se les dieron para describir las dos fiestas solicitadas, por esta razón es que en las producciones se hace referencia a otras fiestas que, aunque sí se realizan en la localidad, no son las que el remitente de la carta solicita.

CONCLUSIONES GENERALES

Encontramos en general que los niños de nuestra muestra, a pesar de tener pocos referentes de la escritura de su lengua materna combinan los conocimientos que han adquirido durante los cinco o seis años que han permanecido en la escuela primaria, con los conocimientos previos que tienen de su lengua materna.

Todos los niños de nuestra muestra respondieron a las consignas planteadas, lo que conlleva a asegurar que escribir en mixteco les resulta posible e incluso interesante.

A pesar de que en primer momento les sorprendió (a los niños) el hecho de escribir en esta lengua, todos hicieron su mejor intento por producir un texto que diera respuesta a la petición que se les hizo. Las producciones que se obtuvieron muestran que los estudiantes reconocen las diferencias entre la escritura del español y la escritura del mixteco. Diferencias que logran establecer haciendo uso de:

- propuestas propias de escrituración para el mixteco tales como: la duplicación de letras como el caso de **aa** o **oo**; y el uso de **ey** o el de la **k** y la **x** (poco frecuente en el español),
- propuestas establecidas por los lingüistas estudiosos de esta lengua como el caso de letra **i** o los casos de la **u'u**, y la **a'a** (casos inexistentes en

español).

A la luz del análisis de los textos producidos encontramos que, aún sin poseer formalmente los elementos fonológicos y gráficos de su lengua materna, los niños son capaces de identificar los sonidos muy propios del mixteco y, más aún, podemos afirmar que hacen propuestas de graficación originales como las dichas anteriormente, que son producto de un trabajo de análisis y reflexión sobre la lengua.

Uno de los resultados más sobresaliente es el que da cuenta de los conocimientos que todos los niños de la muestra tienen de su lengua materna, es decir, el mixteco. Este resultado se expresa en la lectura de las producciones en mixteco. Ya que ésta, puede asegurarse, no representó ninguna dificultad. Los niños leyeron sus producciones en equipo lo que permitió conocer hasta donde dicha lectura era comprendida por quien escuchaba. En el caso de la escritura, los conocimientos que los niños tienen del mixteco quedan representados en el uso congruente, lógico y original que los niños le dieron a las letras y sus combinaciones.

A su vez, las producciones de los niños muestran diferencias en el conocimiento que los niños tienen del español y el mixteco. Este hecho demuestra una vez más que los conocimientos de la lengua dependen, por un lado de las posibilidades que cada uno ha tenido de interactuar individualmente con este objeto de conocimiento y, por otro lado de las oportunidades para participar dentro

de diversos contextos y con distintos propósitos en eventos comunicativos en los que se utiliza el mixteco y el español en forma oral y escrita.

Este dato resulta importante puesto que el reconocer que los niños mixtecos de los grados avanzados de la educación primaria pueden utilizar los conocimientos que tienen de la escritura del español para escribir en mixteco, permite a los profesores intervenir en el proceso de alfabetización (en el sentido amplio del término) y la adquisición de la segunda lengua de sus estudiantes, de manera que estos logren desarrollar las competencias que se requieren para ser bilingües.

Reiteradamente este estudio nos permitió comprender que los niños mixtecos de las tres escuelas seleccionadas escribieron su lengua mixteca descubriendo los sonidos propios muy diferentes del español y los registraron desde su lógica de hablantes, es decir, como el trabajo lo realizaron por parejas, cuando se enfrentaban con una dificultad se detenían a comentar antes escribir. Esta forma de trabajo dentro del aula que permite a los niños que sean ellos quienes construyan sus conocimientos, no la utilizan muchos profesores dentro de sus estrategias didácticas, por lo que consideramos que los profesores podrían brindar a los niños las posibilidades de interactuar con el objeto de estudio, recuperando lo que sus estudiantes saben en torno a la lengua y permitiéndoles reflexionar y analizar sus características para utilizarlo en la vida cotidiana.

Por otro lado a partir de los resultados obtenidos en esta investigación consideramos que es determinante que el docente tome en cuenta la lengua materna del niño para la adquisición de la lectura y la escritura, porque de esta forma es posible recuperar sus conocimientos de su contexto comunitario y transitar, en la escuela, hacia el dominio del español en mejores condiciones académicas.

Por último, encontramos un resultado que nos preocupa en tanto que muestra la urgente necesidad de mejorar las estrategias de enseñanza relacionadas con la producción de textos, a saber, ninguno de los niños pudo producir un texto epistolar ya que la escritura presentada carece de los elementos principales de una carta. Aunque no podemos afirmar con certeza las razones por las que esto sucedió, sí pensamos que tiene que ver por un lado, con la falta de conocimientos acerca de este tipo de texto dado que no se trabaja dentro de la escuela y no es común que los niños escriban cartas; y por otro lado, con la dificultad que representó para los alumnos escribir en mixteco, quienes al centrar su atención y concentración en esta tarea dejaron de lado otros aspectos tales como la organización y contenido del texto o bien, por no estar familiarizados con la escritura del mixteco.

BIBLIOGRAFÍA CITADA.

1. ALEXANDER, Ruth María (1980). Gramática Mixteca de Atlatlahúca. I.L.V., México.
2. APPEL, René y Muysken Pieter (1996). Bilingüismo y contacto de lenguas. Trad. Anxo M. Lorenzo Suárez y Clara I. Bouzada Fernández. Ed. Ariel, Barcelona.
3. ARANA, de Swadesh, Evangelina, et. al: (c.1975). Las lenguas de México I y II. México: Panorama histórico y cultural. INAH-SEP, México.
4. Baker, Colin (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Ediciones Cátedra, Madrid España.
5. BEARD HAVILAND, John (1981). SK'OP SOTZ'LEB. EL TZOTZIL DE SAN LORENZO ZINANCANTAN. UNAM, México.
6. BRICE Heath Shirley (1992). La Política del lenguaje en México. De la colonia a la nación. 3ra. Ed. I.N.I., México.
7. CEDELIO (2001). Fundamentos jurídicos para la educación en lenguas indígenas. CEDELIO, Oaxaca, México.
8. COLL, César, comp. (1986). Psicología Genética y Aprendizajes Escolares Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de la Teoría de Piaget. Siglo XXI, México.
9. COLL, César (1981). Psicología Genética y Educación. Recopilaciones de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget. Oikos-Tau, Barcelona.

10. COOK, Gumperz.Jenny (1988). La Construcción Social de la Alfabetización. Paidós/MEC, Barcelona.
11. CRUZ Bautista, Marcos Abraham (2000). Tutu Ntakani Tono Kaasa'an Savi. Esbozo Gramatical de la Lengua Mixteca. U.P.N, Subsede Tlaxiaco, México.
12. DAHLGREN, Barbro (1990). La mixteca: su cultura e historias prehispánicas. I.I.A./UNAM, México.
13. DE LA GARZA, Yolanda y Kalman Judith (1992). El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela: Relato de una experiencia en educación preescolar.Revista Pedagogía, vol. 8, Núm. 1. U.P.N., México.
14. DIAZ-COUDER, Ernesto (1990). Diversidad sociocultural y educación en México. Coloquio. U.P.N., México.
15. DÍAZ GARZA, Enrique (c. 1977). Taller de Lectura y Redacción I-IV. ITESM-CEMPAE México.
16. ELICHIRY, Nora E. (1991). Alfabetización en el Primer Ciclo Escolar: Dilemas y Alternativas. UNESCO / OREALC, Chile
17. ESCOBAR, G. Miguel (c.1985). Paulo Freire y la educación liberadora. El Caballito, México.
18. FERREIRO, Emilia (1997). Alfabetización: Teoría y Práctica. Siglo XXI, México.
19. FERREIRO, Emilia (coord) (1998). Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América latina. 5ª ed., ed. Siglo XXI, (c.1989), México.

20. FERREIRO, Emilia y GÓMEZ PALACIO, Margarita Comp. (1990). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. 7ª. Ed. Siglo XXI, (c.1982), México.
21. Ferreiro, Emilia y Rodríguez, Beatriz (1994). Las condiciones de alfabetización en el medio rural. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
22. FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana (1999). Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. 19ª. Ed. Siglo XXI, (c.1979), México.
23. FERREIRO, Emilia (1999). Vigencia de Jean Piaget.. Siglo XXI, México.
24. GARCIA SANTIAGO, Eduardo, et al: (1980). Declaración de la Ortografía del Mixteco. CIS-INAH-SEP-INI, Mecanograma, México
25. GLEICH, Uta Von (1989). Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina. Trad. Lizzete Becker. Eschborn, Alemania.
26. KALMAN, L. Judith y PH. D. (1998). ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias.,DIE-CINVESTAV, Documento, México.
27. KAUFMAN, Ana María (1983). Proceso de adquisición de la lengua escrita en: Contenidos de aprendizaje Anexo II, Lectura y escritura, Sistema de educación a distancia. U.P.N., México.
28. “La alfabetización en Lenguas Indígenas” (1995). Básica No. 3, nov - dic 95. México.
29. LÓPEZ, Luis Enrique (1996). “La Diversidad Etnica, Cultural y Lingüística Latinoamericana...” en Muñoz, Héctor y Lewin, Pedro (coords.). El

Significado de la Diversidad. UAM - UNAM, México.

30. LÓPEZ, Luis Enrique (1989). Lengua y Educación. en: Lengua 2 Materiales de apoyo para la formación docente en la educación bilingüe intercultural. UNESCO/OREALC, Chile.
31. LYONS, John (1986). Introducción a la lingüística teórica. 8ª.Ed. Teide, (c. 1971), Barcelona.
32. MARÍN BRUNA, Manuel Coord. Gral. (1989). Aprender: El desarrollo del niño. Océano, Barcelona.
33. SEP (1993) Plan y programas de Estudios para la Educación Básica. México.
34. VARGAS Ortega, Rocío (1996). "El Inicio de la Alfabetización en niños tzotziles". Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año XVII, Núm. 2, Buenos Aire..
35. VE'E TU'UN SAVI (1998). Avances y perspectivas para el estudio y desarrollo de Tu'un Savi. Memoria del Primer Congreso, México.
36. VE'E TU'UN SAVI. (1999)
37. VERNON CARTER, Sofía A. (1997). El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura. DIE-CINVESTAV, Tesis de Maestría, México.
38. VILLAVICENCIO Zarza, Frida (1997).Dos métodos de castellanización en México. Revista Pedagogía Vol. 12, Núm. 10. U.P.N., México.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

1. AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1992). Teoría y Práctica de la Educación Indígena. INI-FCE, México.
2. BAUG, Vink (1970). Psicología y epistemología genética. Proteo, Argentina.
3. BRASLAVSKY, Bertha P. de. (1984). La Querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos..., Kapelusz, Buenos Aires.
4. BERTELY BUSQUETS, María y ROBLES VALLE, Adriana (coords) (1997). Indígenas en la Escuela. Sans Serif Edit., México.
5. BRADLEY, Henry and Barbara E. Hollenbach (1988). Studies in the syntax of Mixtecan languages. Summer Institute of Linguistic, Texas.
6. CASO, Antonio (1996). Reyes y reinos de la Mixteca. Tomo I, Ed. F.C.E. (c. 1977) México.
7. CASTELLÓ BADIA (1995). Monserrat. Estrategias para Escribir Pensando. Cuadernos de Pedagogía No. 237, Barcelona.
8. CELLERIER, Guy. (1978). El Pensamiento de Piaget. Ed. Península, Barcelona.
9. .CONAFE-SEP-UNICEF (1996). Educación Comunitaria Rural. Una Experiencia Mexicana. SEP, México.
10. COOK, Tomás D. y CH. S. (1986). Reichardt. Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Morata, Madrid.

11. FUENLABRADA, Irma y WEISS, Eduardo. (Coords.) (1992). Las prácticas Escolares y Docentes en las Escuelas Multigrado de la Educación Primaria. DIE-CINVESTAV, México.
12. FURTH, Hans G. (1987). La teoría de Piaget en la Práctica. Kapelusz, Buenos Aires.
13. FURTH, Hans G. (1994). Las ideas de Piaget. Su Aplicación en el Aula. Kapelusz, Buenos Aires.
14. GARTON, Alinson y PRATT, Chirs (1991). Aprendizaje y Proceso de Alfabetización. Paidós, Barcelona.
15. HUSÉN, Torsten (1984). Educación multicultural y multilingüe. Narcea Ed., Madrid.
16. JIMENEZ MORENO, Wigberto (1962). Vocabulario en lengua Mixteca por Fray Francisco de Alvarado. INI-INAH-SEP, México.
17. ORTUÑO MARTÍNEZ, Manuel (1980). Teoría y práctica de la lingüística moderna. Trillas, México.
18. PEREZ GONZALEZ, Benjamín, et al: (1986). Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas. INAH, México.
19. ROCKWELL, Elsie (coord.) (1989). Educación Bilingüe y Realidad Escolar. Un estudio en escuelas andinas. Ed. Graf SRL, Lima.
20. SMITH, Carl B. y DAHL, Karín L. (1989). La Enseñanza de la Lecto-escritura: Un enfoque interactivo. Trad. Jesús Alonso Tapia. MEC y VISOR DIST. Madrid.
21. WOODS, Peter (1989). La Escuela por dentro. La etnografía en la Investigación educativa. Paidós / MEC, Barcelona.

Anexo 1

Mexico Distrito Federal a 18 de junio de 1999.

Muy estimados y queridos niños
Del Quinto y Sexto grado de las Escuelas
Del Chiminitio y de las hiervasanta
En medio de esta carta los saludos con mucho
Cariño y después paso las sig. Palabras

niños yo les quisiera pedirle un favor
de hacerles unas preguntas como yo ya
tengo muchos años por acá en México
ya ni me acuerdo que tradición hay en
nuestros pueblos y yo quiero que me contesten estas
preguntas
y también quiero preguntarles que mes se da
las frutas por ejemplo los platanos
las ciruelas los mangos. es que fui a la
Escuela nadamas salí del segundo grado
pero nadamas me enseñaron a leer en mixteco
y a escribir en mixteco es todo lo que yo aprendí
en primero y en segundo grados de primaria
poreso les pregunto que ya ni me acuerdo
todos los bonitos que hay en nuestros pueblos
tan bonitos

Nota: El texto se copió tal como está escrita la carta que
envió Cirenía a los niños.

Anexo 3

Texto epistolar en español (normalizada)

México, Distrito Federal a 18 de mayo de 1999.

Muy estimados y queridos niños de quinto y sexto grados de la escuela de Chiminitió:

Por medio de esta carta los saludo con mucho cariño y después de este corto saludo paso a las siguientes palabras:

Niños yo les quiero pedir un favor, yo ya tengo muchos años en México y ya no me acuerdo de muchas cosas de acá por eso quiero que me cuenten cómo hacen ahora en el pueblo la fiesta del 20 de enero y también cómo es la fiesta del carnaval. Yo no sé escribir ni leer en español por eso para poder mandarles esta carta, le pedí a una amiga quien me la escribió. Estudié hasta primer año y a mí sólo me enseñaron a leer y escribir en mixteco. Es todo lo que yo aprendí en primero de primaria, por eso les pido que me escriban en mixteco porque quiero acordarme de todo lo bonito que hay en nuestros pueblos.

Es todo.

Saludos para todos los niños de parte de Cirenia Luis Sánchez. Espero su contestación.

Anexo 6

Lectura hecha por el equipo núm. 1

Cristina y Rodolfo

Renglón Lectura

1.- Chikoo viko ta'nu

2.- Chikoo kuiñi

3.- Chikoo kunexu

4.- Chikoo te'e yu'u

5.- Chikoo kui'na

6.- Chikoo ndixi panela

7.- Chikoo muénkanu

8.- Chikoo viko Savatía

9.- Chikoo sa'ma

10.- Chikoo "chokomil"

11.- Chikoo nduta Perú

12.- Chikoo "mansana"

13.- Chikoo "matiyu"

14.- Chikoo "palomita"

15.- Chikoo "chicharrón"

16.- Chikoo "sapatu"

17.- Chikoo "nduraton"

18.- Chikoo suvi

19.- Chikoo chavixi tika'a

20.- Chikoo chavixi manku

21.- Chikoo yuvi

22.- Chikoo tayu

23.- Chikoo mesa

24.- Chikoo axu

25.- Chikoo "sevoya"

26.- Chikoo chico tita

27.- Chikoo "paleta"

28.- Chikoo "carru"

- 1.- Viko Savatía, vii xaan chikoo viko Savatía 7
- 2.- Vii chikoo ta'nu nde'o. Viko yaa chikoo ta'nu, vii chañinu
- 3.- Chachinu lakue'e chi nde'e tuko nuu chachinu lakue'e.
- 4.- Vii tiso va'anu ta'nu chiinu nde'o vii chañinu nde'o
- 5.- Viko ta'nu chikoo ta'nu siin chikoo saa "paloma"
- 6.- Chikoo ñukuii chikoo kuiñi chikoo "pañasu"
- 7.- Chikoo tilondo chikoo kunexu chikoo viko tinda'a
- 8.- Chikoo "rena"nuu ndi'i ta'nu.

- 1.- Viko ta'nu chañi , vii chañi sasiki yaa lee
- 2.- Tu'va tuku ta'nu siin chikoo viko « coyante »
- 3.- Viko tinda'a vii sa'ma ndichi
- 4.- Vachi viko roke "cayi"
- 5.- Chika chito'o yukun, kua'a ñayivi chika chi'inra.
- 6.- Viko chareu chañi viko tinda'a chañi « kalavasa » chata.
- 7.- Tu'va chikoo kivi rakuatiya
- 8.- Chikoo viko ve'e sakuela kivi rakuatia chikoo viko "mautru" cha'a rakuatia nama.
- 9.- Ñuuyo tu'va chikoo viko kivi si'iyoy
- 10.- Chikoo viko ndiso na'nu "rekalu" ndiso na'nu.
- 11.- Tu cha vachi viko ñuuyo vachi tikata kua'a rakuatia chinu tikata.
- 12.- Viko ta'nu sasikinu yaa kuiñi.
- 13.- Tu'va keta ñuuyo chi'innu kitiya

Lectura hecha por el equipo núm.4

Cristina / Adelfa

- 1.- Kuya'vi sa'ma, kuya'vi "sapatu", "kaset", "kueta", tayu
- 2.- Ndaku, kuya'vi "mochila", siki so'o "reló", kuya'vi "pelota".
- 3.- Kuya'vi "mesa", kuya'vi "volita", "moralia", "sinduróón"
- 4.- Kuya'vi "vota", "cadena", siki "dona", "lapi", tikati, "pandalóón"
- 5.- Tixere, kuarachi, kuya'vi "sapatu", kuya'vi ndichan,
- 6.- ninakua'anu ta'nuan
- 7.- Viko chito'o viko ta'nu chañi sindiki.

Lectura hecha por el equipo núm. 5

Maricruz / Mariluz

- 1.- Viko ta'nu
- 2.- Viko Saa vatían
- 3.- Viko oko
- 4.- Viko ta'nu siin
- 5.- Viko chito'o
- 6.- Viko Saá ndacrú
- 7.- Viko ñaayivi
- 8.- Viko yáa
- 9.- Viko sutu maniyo

Lectura hecha por el equipo núm. 6

Acroy / Vicente

- 1.- Chakoo viko yaa sasiki na'nu yaa "santiago", sasikinu yaa koo
- 2.- Sasiki na'nu yaa ta'nu ña'a, sasiki na'nu yaa kolo sasiki na'nu yaa kukuruu
- 3.- Viko Savatía chikoo cha vixi va'a
- 4.- Ta chikoo sa'ma xiko na'nu "huarachi" ta inga.
- 5.- Chikoo cha siñ nde'eo ta chikoo tikata.
- 6.- Chikoo « kavayu » yutun, ta chikoo « malinchi » chikoo chareu ta chikoo
- 7.- yaa kaa.

Lectura hecha por el equipo núm. 7

Carlos / Leonor

- 1.- Chakoo tikata, chikoo rakuatia, chikoo sa'ma
- 2.- chikoo ko'o, chakoo tayu ta chakoo sindikiti'lu
- 3.- Ta chakoo "Kamisa", chakoo vasu, chikoo yaa.
- 4.- Ta xiko na'nu ndichan, chakoo "sapatu" ta chakoo « kaseé »
- 5.- Ta chakoo « chokomil », chakoo chavixitika'a
- 6.- Ta chakoo paan piku »ta xiko na'nu « huarachi »
- 7.- Ta xiko na'nu « mesa » ta xiko na'nu sikiso'o
- 8.- Ta xiko na'nu « kadena », ta xiko na'nu « cuarta » ta xiko na'nu tayu.
- 9.- Ta xikonu yoso, « valde », ta chikoo « kastiyu ».
- 11.- Ta chakoo viko
- 12.- Ta chakoo « muénkanu »chachi rakuatia ta chikoo ta'nu
- 13.- ta chikoo « paleta », ta xikonu « palomita »
- 14.- ta chikoo « ndixipanela »

Lectura hecha por el equipo núm. 8

Aurelia / Bernardo

- 1.- Viko Savatía chikoo viko, chikoo tikata iyo "cojuntu"
- 2.- Chikoo sa'ma, chikoo cha vixi va'a, "masana"
- 3.- Chikoo ta'nu chikoo ndixipanela.
- 4.- Ta'nu siin, chikoo kuiñi, chiko "toro"
- 5.- Viko Yaa Si'i chinu "toro"
- 6.- Chiko cha sii nde'eyo
- 7.- Viko ndiyi chinu tuta chi'i ndiyi.
- 8.- Chi yoso "paan", tuta, tita, suvi.

- 1.- Viko cha ni chikoo yoo “enero” ta yo ni chañi ta’nu
- 2.- kua’a cha kuii cha ni chikoo ta viko yoo “enero” ni chakoo
- 3.- “payasu” ta nichakoo kua’a cha siñ nichikoo
- 4.- kua’a cha kachio cha ko’oyo ta satao chachio
- 5.- cha kundichiyo ta cha kunda so’oyo ta cha kunda cha’a
- 6.- yo, ta kua’a cha nde’eyo nuu yoo “enero” yakanni ndi’ini
- 7.- cha siñ nde’eyo.
- 8.- ta ni chikoo tuku yaa ta’nu kua’a cha kuii cha nde’e
- 9.- yo, ni chikoo yaa ña’a ta nichikoo yaa kunexu
- 10.- ni chikoo yaa kui’na, ta yaa titi, yaa kuiñi, ta ni
- 11.- chakoo yaa “toro”, kua’a cha kuii ni chakoo ta
- 12.- nichakoo tuku nduta ndixipanela, yakan ni cha
- 13.- siñ nde’eyo.