

**USOS Y PRÁCTICAS ESCOLARES DE LA ESCRITURA, EN  
UNA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE NÁHUATL -ESPAÑOL DE LA  
MONTAÑA DE GUERRERO.**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA**

P R E S E N T A:

**RAFAEL RODRÍGUEZ DÍAZ**

DIRECTORA DE TESIS: DRA. PATRICIA MEDINA MELGAREJO

## TLASOJKAMATILISTLI (agradecimientos)

A la Mtra. Patricia Medina Melgarejo, quien pacientemente me motivó a desentrañar y conocer lo que creía ya conocido: mi cultura.

A mis maestros desde el nivel básico hasta la Universidad Pedagógica Nacional, quienes cultivaron en mi, ardua y pacientemente, sus saberes convertidos hoy en estas mágicas palabras.

A la Supervisión Escolar de la Zona Núm. 24 y todos los maestros y maestras de la Escuela Primaria Bilingüe de Xalatzala, por permitirme indagar el mundo de la escritura desperdigada en las paredes, en los mesabancos, en el pizarrón y en los cuadernos, al mismo tiempo recordar mi niñez en una de esas aulas, donde un día fui alumno de 6° grado.

A las lectoras: Mtra. Lucina García García, Mtra. Elena Cárdenas Pérez, Mtra. Amalia Nivón Bolán y Mtra. Amada Elena Díaz Merino, por la confianza que me inspiraron y sus sugerencias me recordaron que el conocimiento es infinito y por ende nos permite avanzar.

Tlamachtijketl Leopoldo Valiñas Coaya, tlamatini, tlen noijki nechmacthi ka no tlajtol ne kaltlamachtili Escuela Nacional de Antropología e Historia,. Nik tlasojkamati miyik pampa noijki nech macthi uan nechpaleui.

## DEDICATORIA

A Quili, mi eterna maestra y esposa, quien ha sido mi punto de apoyo para autorealizarme como persona y profesionalmente. Siuakiauitl.

A Quetzali, mi ave de plumajes hermosos, para quien debo seguir aprendiendo, y así apoyarla..

A mi madre, por la lengua materna y cultura que me heredó y así poder ser bilingüe e interactuar en dos mundos: el náhuatl y el mestizo.

A mi padre, por apoyarme en mis estudios y en todo lo necesario.

A mis hermanas: Filiberta, Elia, Nieves, Balbina, Concepción, Elsa, Guadalupe, y hermanos: Felipe, Gregorio y Moisés, para quienes no dejo de ser el hermano mayor..¿ejemplo a seguir?

A la tía Consuelo, Don Marino, Don Raquel, profr. Margarito y quienes fueron mis informantes y de alguna manera contribuyeron en la realización del presente trabajo. Y en general a todos mis paisanos de Xalatzala.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS .....	13
1.1. Algunas aportaciones teóricas sobre los procesos de escritura.....	14
1.1.1. Aportación de la psicolingüística y psicogenética.....	16
1.1.2. Algunas aportaciones de la sociolingüística.....	18
1.1.2.1. La educación bilingüe, un medio para la planificación lingüística.....	19
1.1.2.2. ¿Qué se entiende por educación bilingüe?.....	27
1.2. Conceptualización de usos y prácticas de la escritura en espacios escolares.....	30
1.3. Algunas experiencias escolares de escritura en contextos bilingües.....	33
1.4. Reflexiones en torno a la escritura en el contexto escolar bilingüe.....	38
CAPITULO 2. UNA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE NAHUATL-ESPAÑOL, DE LA MONTAÑA DE GUERRERO.....	42
2.1. Xalatzala, un pueblo náhuatl de la Montaña de Guerrero.....	43
2.1.1. Llegaron de Toluca y Xochimilco.....	44
2.2. Situación sociolingüística y cultural.....	46
2.2.1. Población bilingüe y monolingüe.....	47
2.3. Uso y valoración de la(s) lengua(s).....	52
2.4. Importancia de la escritura en las actividades principales a las que se dedican los habitantes del pueblo.....	53
2.4.1. Importancia de la escritura en la actividad comercial.....	57
2.4.2. El aprendizaje de la escritura más allá de la escuela primaria.....	59
2.5. El pueblo lucha por una Escuela Primaria Bilingüe.....	63
CAPITULO 3. USOS Y PRACTICAS ESCOLARES DE LA ESCRITURA.....	67
3.1. Usos y prácticas de la lengua náhuatl y del español en el proceso de escritura.....	69
3.1.1. Una práctica de integración.....	71
3.1.2. Una práctica de transición.....	73
3.2. Usos y funciones de la escritura en la Escuela Bilingüe.....	81
3.2.1. Usos de la escritura en lengua materna.....	82
3.2.1.1. Alfabetización simultánea de la L2 a la L1.....	84

3.2.2. Usos de la escritura en L2. ....	88
3.2.2.1. Uso de la escritura como objeto de conocimiento y acceso a otros saberes. ....	88
3.2.2.2. Uso literario de la escritura. ....	90
3.2.2.3. La escritura como extensión de la memoria y marca de propiedad. ....	91
3.3. Las prácticas escolares más comunes de escritura. ....	92
4. CONCLUSIONES FINALES. ....	97
ANEXOS. ....	104
I. ....	105
II. ....	106
III. ....	107
IV. ....	108
BIBLIOGRAFÍA. ....	109

## INTRODUCCION

Ante la falta de maestros que dominaran alguna lengua indígena hablada en la Región de la Montaña del Estado de Guerrero, en 1979 se me abrieron las puertas para ejercer la docencia, primeramente como “castellanizador” en el nivel preescolar atendiendo a niñas y niños de cinco años y posteriormente como maestro bilingüe en educación primaria a partir del año de 1989.

En este andar por la educación me di cuenta de que la profesión que había elegido requería de una preparación y actualización constante, por lo que deseoso en mejorar mi práctica docente, ingresé en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1993, en busca de opciones que me posibilitaran brindar una educación acorde a las particularidades culturales de los niños nahuas de la Región de la Montaña.

En el trayecto de mi profesionalización en dicha universidad, me enteré que desde 1977 diferentes organizaciones independientes de maestros y pueblos indígenas se habían manifestado en encuentros y congresos, por una educación bilingüe bicultural, en donde las lenguas indígenas pudieran estar presentes en un diseño curricular acorde al contexto específico de los sujetos y así respetar sus especificidades culturales.

En ese entonces se proponía una educación bilingüe porque era necesario que los alumnos hablaran, leyeran y escribieran tanto en su lengua materna (LM) como en español (L2)<sup>1</sup> y bicultural porque debería fomentarse la cultura propia de los niños, así como los valores universales de otras culturas<sup>2</sup>.

Dichos planteamientos fueron retomados más tarde con la creación de la Dirección de Educación Indígena (DGEI) en 1978, la cual en teoría inició impulsando la alfabetización tanto en (LM) como en (L2), intentando así brindar una educación bilingüe, sin embargo, al ingresar al magisterio en 1979, aun fui contratado como castellanizador y en 1989 cuando me

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo me referiré a la lengua materna náhuatl como (LM) o (L1) y al español como (L2)

<sup>2</sup> Para mayor información consúltese a López Gerardo y Sergio Velasco. *Aportaciones indias a la educación*, El Caballito, México, 1985, p. 119

incorporé a educación primaria bilingüe no teníamos la mínima preocupación de enseñar a leer y escribir en forma bilingüe, sino únicamente en español.

Sin embargo al transitar por las aulas de la UPN de 1993 a 1997 y acceder a los saberes que se producían en la Licenciatura de Educación Indígena me permitieron reflexionar y valorar mi cultura y sobre todo interesarme en serio por la educación bilingüe que se estaba impulsando como una política más de educación dirigida a los pueblos indígenas.

Estas reflexiones coincidieron con las propuestas, de los pueblos indígenas que se sintetizaron en los Acuerdos de San Andrés<sup>3</sup>, producto del movimiento encabezado en 1994 por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). En dichos Acuerdos se exige, una educación bilingüe e intercultural que respete, aproveche los saberes, tradiciones y formas de organización de los pueblos indígenas no sólo de Chiapas sino de todo el país.

Ante tal oleada de información académica y al tener tan cerca un movimiento de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, desperté del letargo en que había estado inmerso y volví los ojos, a mi cultura, a mis orígenes, a mi pueblo, y decidí que mi trabajo de tesis tendría que abordar algún aspecto de mi cultura.

Al egresar de la Licenciatura en Educación Indígena y haciendo eco en mi cabeza aquellas voces que luchaban por la conservación, revaloración de su cultura y particularmente porque las lenguas indígenas se escribieran, me encaminé de inmediato a Xalatzala, mi pueblo natal, donde viendo más de cerca la escuela primaria bilingüe del lugar me interesé por comprender lo que sucedía en torno a los **“USOS Y PRÁCTICAS ESCOLARES DE LA ESCRITURA EN FORMA BILINGÜE: NÁHUATL ESPAÑOL”**. No fue difícil internarme en la escuela primaria bilingüe “Miguel Hidalgo y Costilla”, pues se me dieron todas las facilidades para indagar a cerca del tema en cuestión y valerme del método seleccionado: la etnografía.

---

<sup>3</sup> Para mayor información véase *Nunca más sin nosotros*. Acuerdos de la Mesa de Derechos y Cultura Indígenas entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y el Gobierno Federal. México, Juan Pablos Editor, 1996.

Es necesario aclarar que si bien es cierto que en el aula podemos encontrar un sinnúmero de interacciones, mi interés se centra en tratar de comprender las prácticas de los docentes al hacer posible una enseñanza bilingüe de la escritura y sobre todo en los usos que niños y niñas hacen de ese saber en torno a la escritura que el maestro “enseña”. Para tal fin tuve a bien realizar observaciones en las aulas de 1° a 6° grados.

Elegir esta escuela y este tema de investigación también tuvo que ver con el gran valor que le doy a la lucha que emprendió mi pueblo, a principios de la década de los años 90 del siglo XX, por cambiar la Escuela monolingüe (español) que había tenido por más de medio siglo por una Escuela Primaria Bilingüe, considerando que ésta daría mejor trato a sus hijos.

En su empeño por tener una escuela que respetara sus particularidades, no desistieron de su propósito, a pesar de las intimidaciones, amenazas y discriminaciones de los maestros monolingües (español) que trabajaban en ese pueblo, tales como:

- a) *cerrarían la escuela y sus hijos perderían el ciclo escolar*
- b) *“pobres indios calzados no podrán hacer nada”*.<sup>4</sup>

La decisión de los padres de familia estaba tomada y ésta obedeció a la forma discriminatoria en que en dicha escuela trataban a sus hijos, así como al ambiente de menosprecio y humillación, por el sólo hecho de ser hablantes náhuatl y pertenecer a una cultura indígena.

La actitud reivindicativa de los padres de familia por defender su lengua materna y el respeto a su cultura, los llevó a la búsqueda de una educación diferente a la que hasta esa fecha habían recibido y exigieron una escuela que diera mejor trato a sus hijos, además de responder a sus necesidades y características socioculturales.

A unos cuantos años de que los padres de familia lograron su objetivo de tener una Escuela Primaria Bilingüe, donde sus hijos fueran educados por maestros indígenas bilingües atendiendo a su especificidad cultural, era tentador preguntarme y conocer: ¿Qué estaba

---

<sup>4</sup> Información proporcionada por quien fue la autoridad municipal en aquel tiempo.

pasando en la Escuela Primaria Bilingüe, producto de la lucha que emprendieron los padres de familia? Y más específicamente ¿qué sucedía en torno a los usos y prácticas escolares de la escritura tanto en náhuatl como en español? ¿Realmente el niño indígena escribe tanto en L1 como en L2? ¿Cuál era el contexto sociolingüístico y cómo éste influía en los alumnos nahuas en cuanto a la valoración de una escritura bilingüe? ¿Cómo contribuía el docente desde su práctica a que los alumnos escribieran en su lengua materna?

Para obtener la información requerida y presentarla de esta manera, fue imprescindible apoyarme en la etnografía aplicada a la educación, la cual me permitió indagar lo que acontecía en las aulas y fuera de ellas en cuanto a la escritura, como un proceso específico y una práctica escolar que se desarrolla en un ambiente sociocultural, así como para analizar los procesos de interacción verbal maestro-alumno y alumno-maestro, y cómo ello se relaciona con los usos y prácticas escolares de la escritura en forma bilingüe.

Para ello, se utilizaron instrumentos tradicionalmente válidos para la antropología y útiles en el campo educativo como son: el diario de campo, registros de aula, entrevistas abiertas (grabadas y después recuperadas en registros), conversaciones informales y guías de observación; así también se revisaron libros de texto, cuadernos y trabajos de los alumnos.

Pudiera pensarse que el hacer etnografía se reduce a describir lo encontrado en un espacio determinado, sin embargo la riqueza de este método es que nos lleva a identificar el significado de los acontecimientos observados, de aquí su carácter interpretativo. Es un método que, como lo señala Erickson, se interna en *la invisibilidad de la vida cotidiana*<sup>5</sup> pero no solamente para posar la mirada sobre lo ya conocido o trivial, sino para desentrañar lo que sucede más allá de lo aparentemente real.

Como lo refiere Clifford Geertz<sup>6</sup> la etnografía tiene que ver con una descripción densa encaminada a desentrañar la acción simbólica de la conducta humana, de esta manera, la etnografía no se reduce aun conjunto de técnicas que describen lo que sucede “allí” con los

---

<sup>5</sup> Frederick Erickson, “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en: Witrock, Merlin C. , *La investigación de la enseñanza II*, México, Paidós Educador, 1997, p. 2000

<sup>6</sup> Para profundizar más, véase Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1987

sujetos y las interacciones que se hacen posibles en un espacio educativo, la etnografía nos lleva también a explicar, analizar e interpretar.

Según Ruth Paradise la etnografía es “*una perspectiva holística, sociocultural e interpretativa que integra técnica con teoría*”<sup>7</sup>, de tal manera que nos permite trascender a lo fenoménico, y a través de un proceso que parte de la concreción trasciende a lo abstracto para develarnos una gran riqueza de la “realidad” estudiada

De esta manera, el carácter microscópico, descriptivo, explicativo, analítico e interpretativo, de la etnografía, me permitió no sólo hurgar en los espacios cotidianos de una escuela, sino también hurgar en lo más recóndito de mi ser náhuatl; pues el enfrentarme con ese microcosmos, ese *estar allí*, me motivó aún más a ver mi cultura y mi lengua como un sello distintivo que no debe perderse, pero no como una reivindicación romántica de vivir atados al pasado, sino como una perspectiva futura donde nos encontremos en una sociedad nacional multicultural y sobre todo intercultural donde lo que se ha dado por llamar “grupos minoritarios”, estemos presentes, pero no sólo como discurso, sino inmersos en una política de estado real.

Así pues para tratar de conocer, explicar e interpretar lo acontecido en torno a “**LOS USOS Y PRÁCTICAS DE LA ESCRITURA EN FORMA BILINGÜE: NÁHUATL – ESPAÑOL**”, la etnografía como perspectiva holística, sociocultural e interpretativa que integra técnica con teoría, fue un claro camino que me permitió acceder a la información necesaria para hacer posible el presente trabajo.

Para aprehender ese microcosmos fue necesario hacer observaciones dentro del salón de clase, las cuales quedaron plasmadas en 20 registros de aula, que hoy se convierten en materia prima para analizar, explicar e interpretar lo que sucedió en un tiempo espacio determinado. Así también nutren a mi trabajo entrevistas realizadas a señores del pueblo de Xalatzala y maestros, así como notas de campo.

---

<sup>7</sup> Paradise Ruth. Etnografía: *¿Técnica o perspectiva epistemológica?* (mimeo), p. 10

De este modo, al pie de página aparecerán las citas documentales pertinentes, así como las referentes a los registros cuyos datos corresponden al grado y grupo observado, número de registro y página, por ejemplo: Gpo. 4/1, Reg. 3, p. 4 –7.

Así pues del acercamiento a la Escuela Primaria Bilingüe, “Miguel Hidalgo y Costilla” del pueblo náhuatl de Xalatzala resultó el presente trabajo que se estructura en tres capítulos y una parte de conclusiones finales.

El primer capítulo: *Referentes Teóricos*, consta de cuatro apartados. En el primero, señalo algunas aportaciones que se han hecho desde la psicolingüística y psicogenética, particularmente retomo los trabajos de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios, quienes abordan la escritura desde la perspectiva constructivista. Dicha selección no es azarosa, obedece a que los nuevos planes y programas están elaborados desde este enfoque, lo cual implica su importancia. En el segundo apartado, retomo algunas aportaciones de la sociolingüística, debido a que una de sus aplicaciones es precisamente la Educación Bilingüe, como uno de los medios a través del cual las políticas lingüísticas contribuyen a la conservación o exterminio de las lenguas indígenas. En el tercer apartado de este mismo capítulo, conceptualizo lo que entiendo por escritura, usos y prácticas, después de un breve análisis y reflexión de lo que dicen algunos teóricos. Rescato también algunas experiencias educativas en contextos bilingües, que permiten tener cierta claridad a cerca de las ventajas que representa el uso inicial de la lengua materna en la alfabetización. Por último cierro el capítulo con algunas reflexiones sobre la escritura en lengua materna y español.

En el segundo capítulo: *Una Escuela Primaria Bilingüe náhuatl-español en la Montaña de Guerrero*, resalto la importancia de conocer el contexto sociolingüístico y cultural en el que está inmersa la escuela, ya que como institución social, no puede entenderse de manera descontextualizada, como un mundo aparte. Inicio este capítulo presentando algunos datos generales y antecedentes de la comunidad, así como la conformación de la población, monolingüe y bilingüe, que de alguna forma permite explicar acerca de los usos y valoración de la(s) lengua(s) por los propios hablantes. Así también, se describen las actividades principales a las que se dedican los habitantes del pueblo, y se analiza la importancia de la escritura más allá de la Escuela Primaria Bilingüe, en las actividades mismas, a partir de la

experiencia de algunos señores del pueblo. Por último cierro el capítulo, señalando cómo, cuándo y por qué los padres de familia, luchan por cambiar la escuela primaria monolingüe por una bilingüe.

El tercer capítulo: *Usos y prácticas escolares de la escritura*, consta de tres apartados. En el primero, se hace referencia a cerca del uso oral de la lengua náhuatl (L1) y el español (L2) en el proceso de adquisición y desarrollo de la escritura bilingüe. Estos usos se ejemplifican en cada uno de los ciclos escolares<sup>8</sup> en los cuales se distinguen predominantemente *dos prácticas* en cuanto al uso de las lenguas, una de *integración* y la *otra de transición*. La primera se caracteriza por el mayor uso del español como lengua de instrucción en todas las asignaturas, y principal medio de interacción entre el maestro y el alumno, dentro y fuera del salón de clases. El náhuatl se utiliza únicamente para explicarle al alumno lo que no entiende en L2. En cuanto a la lengua escrita, hay una atención nula. Es decir, no hay lectura ni escritura en L1.

*La práctica de transición*, es aquella en la que el docente utiliza la L1 para desarrollar la clase. En esta práctica se le destina un tiempo a la L1 para alfabetizar a los alumnos (leer y escribir), si bien no es el tiempo equivalente al destinado a la L2, se está intentando darle cierta atención, de ahí que sea una práctica de transición.

En el segundo apartado, después de hacer mención de los usos más frecuentes de la escritura, se da a conocer qué está pasando con la escritura en L1 y L2 en los salones de clases y cuáles son los usos escolares de esa escritura bilingüe.

En el tercer apartado, se mencionan las prácticas escolares más comunes que contribuyen de alguna manera a la ejercitación, conocimiento y desarrollo de la escritura en el alumno.

En la parte última referente a conclusiones finales, retomo algunos aspectos generales de todo el trabajo a la vez que hago una reflexión y vierto mi postura frente a estos hechos, sin

---

<sup>8</sup> En la escuela primaria se entiende por ciclo al agrupamiento de dos grados, por ejemplo el 1ro y 2do grado, conforman el primer ciclo, el 3º y 4º grado conforman el segundo ciclo y el 5º y 6º grado conforman el tercer ciclo.

ningún afán de criticar el trabajo de los profesores de grupo, sino más bien para analizar y socializar lo que sucede en las aulas bilingües, y compartir mis puntos de vista a partir de mi experiencia como docente indígena.

No quisiera dejar esta parte introductoria sin referirme a lo que implicó para mí el volver los ojos a mi cultura y valorarla en su justa dimensión, así como también el haber acudido a profesionalizarme a la UPN, pues ello me permite hoy no sólo atender a niños indígenas de primaria sino que me ha dado la oportunidad de compartir mi experiencia con quienes se están formando como docentes; es así como a través del *Taller de elementos de cultura indígena: náhuatl* en la Escuela Normal Regional de Tlapa, me propongo, desde la especificidad de los sujetos y sobre todo de la Región de la Montaña, llevar a los futuros maestros a que visualicen más claramente el compromiso que tienen al atender a niños no sólo mestizos sino nahuas, mixtecos o tlapanecos. Si bien es cierto que muchos de ellos no entrarán a laborar en lo que se ha dado en llamar educación intercultural bilingüe, si necesitan tener un referente claro de la carga cultural y lingüística que existe en la Región de la Montaña, y más aún para los momentos actuales en los que se habla de una educación para la interculturalidad, la cual no solamente incluye a los indígenas sino a toda la sociedad nacional.

Espero pues, que el presente trabajo, genere más dudas que lleven a realizar otras investigaciones que nos posibiliten superar y mejorar nuestra práctica docente.

## **CAPITULO I**

### **REFERENTES TEÓRICOS**

Ante la necesidad de entender y explicar lo que sucede en las aulas de una escuela primaria bilingüe náhuatl-español de la Montaña de Guerrero, en relación con los usos y prácticas escolares de la escritura, es imprescindible partir de un referente teórico, el cual se conforma con algunos planteamientos, producto de investigaciones recientes y que caracterizan de alguna forma este objeto de estudio.

No es difícil constatar por la amplia información bibliográfica en la cual se aborda el tema de la escritura y por el interés central de maestros, padres de familia y alumnos, que el aprendizaje de la lengua escrita ha sido y continúa siendo un tema de preocupación en el que diversos estudios contribuyen con sus aportaciones desde diferentes perspectivas, preocupación que comparto al sumarme a esta compleja tarea a través de este modesto trabajo.

Iniciaré señalando algunas aportaciones que se han hecho desde la psicolingüística y psicogenética, particularmente de la gran contribución de los trabajos de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios, quienes abordan la escritura desde la perspectiva constructivista. Parto pues, del supuesto, de que el alumno no es un sujeto pasivo, sino un constructor activo de su propio conocimiento.

En el segundo apartado, intento enmarcar el trabajo desde la perspectiva sociolingüística, debido a que una de sus aplicaciones, es precisamente la educación bilingüe, considerada como uno de los medios a través del cual las políticas lingüísticas (oficiales) llegan a las comunidades indígenas, bien para la conservación o exterminio de las lenguas, a través del uso o desuso de las lenguas originarias en la educación bilingüe; y en cuanto a mi objeto de estudio: el uso de la lengua escrita tanto en náhuatl como en español.

En el tercer apartado de este capítulo conceptualizo lo que entiendo por escritura, usos y prácticas, para después rescatar algunas experiencias educativas en contextos bilingües, que permiten tener cierta claridad acerca de las ventajas que representa el uso inicial de la lengua

materna en la alfabetización. Cierro este capítulo, con algunas reflexiones sobre la escritura en lengua materna y español.

### **1.1. Algunas aportaciones teóricas sobre los procesos de escritura**

El cómo enfrentar y contrarrestar algunos fracasos escolares, particularmente en el conocimiento, comprensión y uso de la lengua escrita, como uno de los fines primordiales de la educación primaria, ha llevado a diversos investigadores (pedagogos, psicólogos, lingüistas, sociólogos, antropólogos, entre otros) a contribuir desde diferentes perspectivas y dar respuestas a unas de las muchas preguntas que se hacen los maestros de grupo, protagonistas de los éxitos y/o fracasos en el aprendizaje de la lectura y escritura, en torno a ¿cuál es el método más “apropiado” para que los alumnos aprendan a leer y escribir?, ¿cómo facilitar y contribuir en la adquisición y dominio de la lengua escrita?, ¿cómo hacer posible que los niños indígenas, escriban tanto en su lengua materna como en español? Preguntas que generalmente se hacen desde el marco pedagógico y de una didáctica instrumental, la cual tradicionalmente se ha entendido como aquella que trata los procedimientos y técnicas con los cuales se enseñan materias escolares, se comunican saberes y en general el énfasis es puesto en el docente como “transmisor” de saberes.

Es pues muy común encontrar que entre los maestros exista la necesidad de contar con un método “eficaz” que les permita lograr con sus alumnos, al término de un ciclo escolar, el aprendizaje de la lectura y escritura, como si la solución se encontrara en él. Podemos así encontrar para tal cometido diversos métodos ya sean analíticos, sintéticos o mixtos, cada uno con sus alcances y limitaciones.

Existe también una amplia gama de textos y estudios, en la que se establecen listados de aptitudes y/o habilidades (lateralidad, psicomotricidad, discriminación visual y auditiva, etc.) que deben desarrollarse como antecedente necesario para aprender a leer y escribir, como si esto garantizara lograr tal objetivo, lo cual es discutible como afirma Ferreiro.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup>Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, S. XXI, 1995, Pág. 28

No obstante la existencia de métodos y los listados de aptitudes y/o habilidades, el fracaso escolar continúa, por lo que otra explicación que muchas veces encuentra el maestro, es la incidencia de factores tales como: el ausentismo, la deserción, la desnutrición y la pobreza, que se da principalmente en la población indígena y rural, que si bien no se descartan estos factores, adquieren magnitudes sociales, políticas y económicas que escapan a las posibilidades reales de solución del maestro.

Pero entonces, ¿cómo explicar la reprobación que se da por ejemplo con aquellos alumnos que no faltan a clases y que muchas veces repiten más de una vez el primer grado, por no saber leer y escribir? ¿Cómo explicar que un año escolar no sea suficiente para que el alumno aprenda a leer y escribir y por tanto se prolongue un año más, dando oportunidad así hasta el 2º grado para que el niño sea capaz de dominar la lengua escrita?

Ante la dificultad de dar cabal respuesta a estas interrogantes, se pone en duda no sólo la eficacia de los métodos y la teoría que le da sustento, sino la manera como se ha conceptualizado a la lectura y escritura, así como al sujeto que aprende. Resulta cuestionable concebir a la escritura como una simple codificación mecánica de signos gráficos, donde el sujeto además de jugar un papel pasivo, se le considera incapaz de descubrir los usos y significados de la lengua escrita, sin la intervención de un adulto (en la casa) y el maestro (en la escuela), a través de la enseñanza formal.

De esta manera, al centrar la atención en los métodos y en las aptitudes que se traducen en ejercicios de madurez para la lecto-escritura, sólo se pone énfasis en las habilidades perceptuales y se descuidan aspectos fundamentales que retoma la psicolingüística y la psicogenética.

### 1.1.1 Aportaciones de la psicolingüística y psicogenética

Considerar al niño como un sujeto pasivo, dependiente del adulto para aprender a través del estímulo-respuesta-reforzamiento, es considerar que aprende por imitación. Esta tendencia fue generalizada en la educación, respaldada por el conductismo y el asociacionismo, que predominaron a principios y mediados del siglo XX, tendencia que hoy en día continúa.

Con el surgimiento y desarrollo de la psicolingüística, a partir de los años sesenta, empezaron a darse cambios decisivos, que permitieron entender la adquisición de la lengua oral y de la lengua escrita en el niño, de manera distinta a lo que postulaban las teorías precedentes.

El modelo asociacionista, consideraba que el niño aprendía a hablar imitando el lenguaje de los adultos, quienes reforzaban sus aciertos o corregían sus “errores”, enseñando, por ejemplo un objeto y señalándolo al mismo tiempo que emitían su nombre, estableciendo así, asociaciones entre la emisión vocal y la presencia del objeto.<sup>10</sup>

Sin embargo, querer explicar la adquisición del lenguaje de una manera tan sencilla, se tornó cuestionable, debido a que cuando un niño conjuga los verbos irregulares de manera regular y dice por ejemplo: “yo lo poní”, “yo andé”, en lugar de “yo lo puse” y “yo anduve”, o como dice Quetzali (mi hija de 4 años) “vamos a jugar”, llevaría a pensar que así aprenden de los adultos, cuando esto sería un error, pues este lenguaje es característico de los niños cuya edad oscila entre los 3 y 4 años de edad<sup>11</sup> y significa que el niño no regulariza los verbos irregulares por imitación, ni por reforzamiento, pues los adultos no hablamos así, más bien, el niño descubre y encuentra una regularidad y coherencia en la lengua.<sup>12</sup>

Este hecho demuestra que el niño no es aquel sujeto pasivo que espera se le de un lenguaje elaborado por el adulto. Es un sujeto que construye, reconstruye y trata de comprender la naturaleza del lenguaje, formulando sus propias hipótesis y anticipaciones, y

---

<sup>10</sup>Ferreiro, Emilia. Op. cit. Pág. 22.

<sup>11</sup>Ibidem. Pág. 23

<sup>12</sup>Id.

que busca regularidades en la lengua. Crea así su propia gramática que no es simple copia del modelo adulto.<sup>13</sup>

Pero, ¿qué relación guarda lo que se ha dicho hasta aquí con el aprendizaje de la lengua escrita?

En primer lugar, la relación que se observa, es que si se admite que el niño no es un sujeto pasivo, sino activo, que participa directamente en la construcción y reconstrucción de su propio lenguaje oral, esto puede ser válido también para el aprendizaje de la lengua escrita, pues el niño participa activamente en su contexto al interactuar con múltiples objetos físicos y actividades donde está presente la escritura.

No se trata, en este caso, transferir la explicación de la adquisición de la lengua oral a la lengua escrita, sino entender que el niño es un sujeto activo, creador de conocimientos, que usa su competencia lingüística para adquirir la lengua escrita, como afirma Margarita Gómez Palacios.<sup>14</sup>

En segundo lugar, tiene que ver con el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que muchas prácticas tradicionales en la escuela primaria relacionan la enseñanza de la lengua escrita con la adquisición de la lengua oral, como si la primera fuera una transcripción de la segunda. Sin embargo, desde la psicolingüística se considera a la lengua oral y a la lengua escrita como dos formas diferentes de comunicación que pueden compartir un vocabulario y formas gramaticales, pero cada una con funciones y características distintas.<sup>15</sup>

En relación con la lengua escrita, investigaciones recientes en las que confluyen la psicolingüística y la psicología genética piagetiana, sostienen que el niño debe recorrer un largo y complejo camino para comprender las características, el valor y la función de la escritura, en el que se enfrenta al objeto de conocimiento, la escritura, de manera activa, e

---

<sup>13</sup>Ferreiro, Emilia. Op. cit. Pág. 22

<sup>14</sup>Cfr. Gómez Palacio, Margarita. Et. al. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. México, SEP-OEA, 1986

<sup>15</sup>Ibid.

interactúa con la escritura mucho antes de llegar a la escuela.<sup>16</sup> Esta aseveración, además de cuestionar la creencia de que el niño empieza su aprendizaje de la lectura y la escritura al llegar a la escuela primaria, a la edad de seis años, contribuye también a ver con otros ojos el proceso que debe seguir el niño para lograr el dominio de la lengua escrita, y a tomar conciencia de que las prácticas escolares pueden favorecer o entorpecer dicho proceso.

Sin embargo, el problema no deja de ser complejo si nos preguntamos ¿qué pasa en un contexto bilingüe y más aún en las comunidades indígenas que generalmente se consideran como culturas orales, donde el niño tiene poca interacción con la escritura? Para ello, se hace necesario revisar la contribución que en torno a este tema hace la sociolingüística.

### **1.1.2 Algunas aportaciones de la sociolingüística**

El estudio del bilingüismo en contextos multiculturales, de manera general, y de la educación bilingüe en particular, ha sido uno de los objetos de estudio de la sociolingüística. Aunque el bilingüismo ha sido también asunto de la psicología, la psicolingüística, la sociología y la lingüística.

La sociolingüística, vista como una interdisciplina se interesa por las interrelaciones que se establecen entre la lengua y los sujetos de una sociedad. Sin perder de vista los niveles de interrelación “micro” y “macro” sociolingüísticas.<sup>17</sup>

Con el fin de poder explicar y entender desde la sociolingüística lo que sucede en una Escuela Primaria Bilingüe, en cuanto al uso de la L1 y de L2 tanto oral como escrita, me referiré a la planificación lingüística, así como la diglosia, para explicar algunos conflictos lingüísticos existentes dentro y fuera del salón de clases, lo que se entiende por educación bilingüe y algunos modelos de esta educación.

#### **1.1.2.1 La educación bilingüe, un medio para la planificación lingüística**

---

<sup>16</sup>Cfr. Ferreiro, Emilia. Op. cit.; y Gómez Palacio, Margarita. Op. cit.

<sup>17</sup> Cfr. Hamel Rainer Enrique. “El conflicto lingüístico en una situación de diglosia”. En: Muñoz Cruz, Héctor. *Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México.*

Una de las aplicaciones más importantes de la sociolingüística como afirma Lastra<sup>18</sup> ha sido la educación bilingüe; como una de las formas de llevar a cabo la planificación lingüística, bien sea para “incorporar” o “integrar” a grupos “minoritarios” como es el caso de los pueblos originarios de México o de inmigrantes, a través de una educación bilingüe de transición, donde se alfabetiza directamente en una segunda lengua (castellanización) o se usa la lengua materna del niño para el aprendizaje de la L2, como fin último; o bien para conservar la diversidad lingüística a través de una educación bilingüe de mantenimiento, donde el objetivo es que el niño use y desarrolle tanto la LM como la L2.

Se pueden definir dos formas clásicas de planificación lingüística: de *estatus* y de *corpus*, aunque también cabe mencionar una tercera forma: *La planificación comunitaria o familiar*<sup>19</sup>.

Por planificación lingüística, se entenderá aquel esfuerzo deliberado por cambiar las funciones de una lengua, como una búsqueda de solución a problemas lingüísticos a nivel nacional<sup>20</sup> y/o regional.

*La planificación de estatus*, consiste en decisiones políticas tomadas por instituciones gubernamentales, que son quienes deciden, por ejemplo, acerca de cuál será la lengua nacional de un país; en qué lengua educar, legislar, etc. En México esto se refleja en la imposición del español como “lengua nacional”, según se explicita en el artículo 7 fracción IV de la Ley General de Educación.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Cfr. Lastra, Yolanda. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, COLMEX, 1992. Pág. 444

<sup>19</sup> Si bien es cierto que se pueden encontrar las dos formas clásicas de planificación mencionadas; también es necesario aclarar que la tercera forma propuesta, se anotó ya que fue lo encontrado en las observaciones realizadas, así también fue construida a partir de las conversaciones y sugerencias con el Mtro. Leopoldo Valiñas cuando curse algunas materias de la licenciatura en Lingüística en la Escuela Nacional de antropología e Historia

<sup>20</sup> Para construir tal definición, se ha revisado la aportación de Fishman y Lastra. Cfr. Lastra, Yolanda. Op. cit. 433-440

<sup>21</sup> Cfr. En la Ley General de Educación, En: *Ley de profesiones. Legislación en materia de educación y profesiones*. México, Ed. PAC, 1997. P. 4

*La planificación de corpus*, se refiere a las decisiones que se toman sobre la misma lengua. Es decir su ortografía, su gramática y su léxico.<sup>22</sup> Puede ejemplificarse con lo que sucede actualmente en muchas lenguas originarias de México, donde los propios maestros indígenas, con la participación de padres de familia (muchas veces aunque no siempre), el apoyo técnico de autoridades educativas y especialistas (lingüistas, antropólogos, pedagogos, entre otros) están trabajando en la elaboración de alfabetos, el léxico y en la construcción de gramáticas para que las lenguas indígenas se aborden también como una asignatura más en la escuela primaria bilingüe.

*La planificación comunitaria o familiar*. Aunque las fuentes bibliográficas, antes citadas, sólo reconocen la planificación de estatus y de corpus como aquellas disposiciones de la parte oficial o institucional, en cuanto al uso y fines de las lenguas, existen también decisiones de los padres de familia y de los propios pueblos, quienes disponen en qué lengua prefieren que se les instruya a sus hijos, así también del uso de las lenguas, como principal medio de comunicación familiar o comunitario. Esta última planificación comunitaria o familiar, puede ser importante, ya que puede ayudarnos a explicar la resistencia y supervivencia de las lenguas indígenas, a pesar de que se ha buscado su extinción.

Se puede decir que la educación bilingüe ha sido una de las formas históricas y políticas de llevar a cabo la planificación lingüística (entre otras la religión, lo jurídico y los medios de comunicación), porque es a través de ella como se ha pretendido enfrentar la diversidad lingüística y cultural, en el amplio mosaico de pueblos indígenas que habitan en México. Sin embargo, en cuanto a la atención a esta diversidad, se han distinguido dos grandes posiciones: a) aquellos que han considerado la diversidad lingüística como un problema, y b) quienes lo consideran, una gran riqueza cultural.

a) Quienes adoptan la primera postura, han considerado la diversidad no sólo causante de dificultades en la comunicación, sino también un obstáculo para el desarrollo del país. De ahí los intentos de una hegemonía lingüística y cultural a través de distintos proyectos de educación para los grupos indígenas, los cuales se han encargado de imponer no sólo una lengua, sino aspectos culturales ajenos a la población atendida. Dicha imposición ha

---

<sup>22</sup> Id.

obedecido a decisiones políticas que han tenido que ver con la planificación de estatus, en la cual en términos de la sociolingüística, se ha pretendido (en muchos casos logrado) el “desplazamiento” de las lenguas originarias (de raíces prehispánicas), orillándolas paulatinamente a su desaparición.

La primera postura que sustenta que la diversidad lingüística es un problema coincide con lo que Zimmermann llama *la teoría cotidiana derivada del mito de Babel*<sup>23</sup> en la cual se considera que la homogeneidad lingüística que existió, si es que existió alguna vez, es mejor que la heterogeneidad. Es decir, la existencia de varias lenguas, es algo negativo, si se toma desde luego el testimonio más antiguo del mito de Babel, donde se condena la multitud de lenguas.<sup>24</sup> Aunque esto dista desde luego, entre lo que dice un mito y la existencia real de un universo plurilingüe y pluricultural, entendido éste para algunos como un problema, y para muchos entre quienes me incluyo, es una gran riqueza cultural.

b) Quienes compartimos la segunda postura, contraria a la homogeneidad lingüística, no descartamos la existencia de una lengua nacional con la cual podamos establecer puentes de comunicación con todos los pueblos hablantes de las 62 diferentes lenguas, como tampoco creemos necesario que las lenguas originarias se desplacen, sino más bien se enriquezcan, desarrollen y coexistan en completa armonía, mediante su uso oral y escrito en la escuela, en las calles, en la iglesia, en la radio, en la televisión, etc. y no sólo se hablen en los pueblos más alejados sino también en las ciudades y universidades, sin discriminación alguna.

Esta postura, ha cobrado auge en las últimas décadas, en voz de lo propios pueblos originarios, como de organizaciones nacionales e internacionales que se pronuncian en contra de toda discriminación racial y cultural.

Lejos de considerar la diversidad étnica, lingüística y cultural como un problema para acceder a la modernidad y al progreso, debemos considerarla como una fuente creativa de

---

<sup>23</sup> Cfr. Zimmermann, Klaus. “Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios”. En: Muñoz Cruz, Héctor y Rossana Podesta Siri. *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad*. México, Universidad Autónoma de Oaxaca, 1993. Págs. 38-52

<sup>24</sup> Cfr. Zimmermann, Klaus. Op. cit. Pág. 40

riqueza cultural y de energía expresada de múltiples maneras.<sup>25</sup> Es decir, la pluralidad de lenguas como también lo señala León Portilla, no es un castigo como en la Torre de Babel. *Es una riqueza invaluable del propio país y de la humanidad entera.*<sup>26</sup>

Sin embargo, ante los tiempos de revaloración que estamos viviendo los indígenas, en relación a nuestras lenguas y cultura en general, los proyectos de homogeneización lingüística que se implementaron a través de la educación masiva posrevolucionaria, al menos en Xalatzala, han generado una relación asimétrica y de conflicto entre el español y el náhuatl se puede caracterizar con el concepto de *diglosia sustitutiva*<sup>27</sup>, entendida ésta como *la relación conflictiva, no estable y asimétrica entre una lengua dominante (el español) y una lengua dominada (el náhuatl)*. En el conflicto lingüístico pueden distinguirse dos tendencias: por un lado la creciente extensión del español y el desplazamiento del náhuatl, como tendencia principal; y por el otro, factores de resistencia lingüística y cultural del grupo náhuatl, como tendencia subordinada. De continuar esta relación asimétrica con las futuras generaciones se puede llegar a un monolingüismo español, como ya ha sucedido en pueblos circunvecinos: Tlaquiltzinapa y Petlacala, ambos pertenecientes al municipio de Tlapa, donde las generaciones adultas aún se comunican en náhuatl, no así las nuevas generaciones de niños que asisten a la escuela primaria bilingüe, pues sólo hablan el español.

La extensión del español como lengua dominante, se observa en diferentes espacios geográficos (escuela, iglesia, centro de salud, comisaría municipal, cabecera municipal, entre otros), en los procesos económicos (al interior del pueblo, en la cabecera municipal o al comerciar con otros pueblos), sociales (en los bailes populares, en las fiestas, etc.) y políticos (gestiones, asambleas y campañas políticas).

Es importante considerar dos factores de orden político e ideológico que refuerzan la tendencia principal, en primer lugar la Escuela Primaria Bilingüe, como un factor de

---

<sup>25</sup> Cfr. Regino, Juan Gregorio. *“Nuestra diversidad creativa, informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo. Comentarios”* Mecanograma, México, 1997. Pág. 5

<sup>26</sup> León Portilla, Miguel. “El español y las lenguas indígenas”. *La Jornada*. México, 10 abril 1997. Pág. 14, 2a. col.

<sup>27</sup> Concepto retomado de Rainer Enrique Hamel y Héctor Muñoz Cruz. “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad”, en: *sociolingüística latinoamericana*, México, UNAM 1988. p.p. 101-102.

castellanización<sup>28</sup>, pues hasta el momento tiene como objetivo lingüístico enseñar el español a los niños nahuas, dando seguimiento así a los programas nacionales de educación primaria que se desarrollan integralmente en español. En estos programas nacionales se explicita que los docentes deben trabajar cuatro horas diarias para abordar las asignaturas de: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física y no se contempla el náhuatl como asignatura, aunque si se considera como tal en las boletas de calificaciones.

En segundo lugar, el conflicto lingüístico se refleja en la conciencia lingüística de los docentes y hablantes en general mediante una valoración asimétrica hacia las dos lenguas, pues el español mantiene un alto prestigio por estar relacionado con el “progreso”, la cultura nacional y una amplia comunicación, mientras que predominan las actitudes negativas hacia el náhuatl, considerándolo de poco valor funcional en la comunicación, reforzando así la tendencia principal de desplazamiento.<sup>29</sup> Esta conciencia lingüística se refleja en las actitudes lingüísticas del docente dentro del salón de clases, pues es allí donde se le da prioridad al uso y enseñanza de la L2 y se relega la L1 a un segundo plano. Es decir, la lengua materna en la escuela primaria, sólo ha servido de “instrumento” para el aprendizaje del español.

Estas actitudes tienen una carga histórica de sobrevaloración de la L2 y de discriminación no sólo de la L1 sino de toda la cultura, entendida ésta como: una trama de significaciones que el mismo hombre ha tejido, es esa urdimbre donde él mismo está inserto<sup>30</sup> y en este caso la lengua es elemento esencial para la recreación cultural, sin que se vean como dos entidades separadas. En este proceso de sobrevaloración y/o castellanización, se formaron los ahora maestros bilingües, a quienes en su educación básica jamás les enseñaron a escribir su lengua materna e incluso les prohibían comunicarse en su lengua. El poco desarrollo de estas habilidades se reflejan actualmente en la práctica docente, donde muchos de los maestros se les dificulta escribir y leer en L1, por lo que prefieren hacerlo en L2, argumentando que muchas palabras del español no tienen traducción en lengua materna, ni mucho menos existen

---

<sup>28</sup> Coincido con Hamel en calificar a la Escuela Primaria Bilingüe como centro de castellanización a pesar de los esfuerzos por el uso oral y escrito de la lengua materna, op. cit.p. 103

<sup>29</sup> Cfr. Con Hamel, op. cit.

<sup>30</sup> Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1987, p. 20.

en las escuelas materiales de consulta (diccionarios, gramáticas, u otros) que satisfagan las dudas de los docentes y alumnos.

La carencia de suficientes materiales de consulta y de recreación literaria escritos en lengua indígena no solamente son indispensables para satisfacer las dudas e impulsar el aprendizaje de la lectura y escritura en L1, sino fundamentales para “normar” y regular la escritura en náhuatl y de cualquier otra lengua estándar, pues coincido con el lingüista Leopoldo Valiñas cuando afirma que: *es necesario contar con diccionarios y una gramática que nos digan como escribir y pronunciar las palabras y dónde y cómo usarlas, un “a donde” recurrir cuando existan dudas sobre ellas*<sup>31</sup>

Lo concerniente al aspecto estándar de la lengua escrita es uno de los retos actuales en las escuelas bilingües, pues muchos docentes esperan encontrar en el único libro de texto gratuito en náhuatl que reciben, palabras escritas de acuerdo a su variante, cuando esto no sucede, descalifican el libro diciendo que no sirve y muchas veces prefieren no utilizarlo.

Hasta ahora los libros en L1, para todo el estado de Guerrero, han sido elaborados (por un equipo de docentes hablantes de la lengua náhuatl asesorados por la (DGEI), sin un estudio dialectal profundo que considere las distintas variantes lingüísticas en el estado. Sin embargo, *para hablar de intentos de estandarización y por ende de alfabetización, deben haber investigaciones serias y profundas, sobre situaciones dialectales que den cuenta de lo lingüístico en una determinada zona geográfica.*<sup>32</sup>

Esto de ninguna manera significa que la estandarización sea el resumen o la síntesis de las variedades dialectales o algo diferente a lo hablado, como tampoco significa que sea una tarea fácil, más bien es un proceso largo y complejo.

*Una lengua estándar es un dialecto social escrito, cuyos espacios de uso están bien definidos. Un dialecto social que intenta ser homogéneo y además homogeneizar, para lo cual recurre a prescripciones más que a descripciones*<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Valiñas, Leopoldo. “Alfabetización y la experiencia mixe”, en: *Lingüística y sociedad*. México, nueva antropología, vol. VI, núm. 22, noviembre 1983, p. 10

<sup>32</sup> Valiñas, Leopoldo. Op. cit. P. 12

<sup>33</sup> Ibid.

Con esto no se descarta la “imposición” de alguna variante sobre otras, que sirva como medio discursivo común a la población, principalmente en el campo educativo, para ello se requiere de un trabajo de investigación serio y un equipo multidisciplinario (hablantes, lingüistas, pedagogos, psicólogos, etc.) que tengan claro el por qué, el qué, para qué, para quién, es un alfabeto y no debe limitarse el trabajo a equipos técnicos que no pudieran tener la formación requerida, y se ha visto que en algunos casos, dichos elementos han sido “corridos” de otros espacios donde no se justifican.

Como puede observarse, en la escuela bilingüe, se enfrentan muchos retos, entre estos el aspecto estándar de la lengua escrita y carencias como la producción de suficientes materiales en lengua indígena que impulsen la lectura y escritura, pues los materiales educativos que se producen en L1 son mínimos en comparación a los existentes en lengua nacional. La importancia de dichos materiales coincide con lo que afirma Tim Knab, “...*una literatura es una de las primeras condiciones para promover la alfabetización de un pueblo que posee una ortografía y materiales de enseñanza. Así el pueblo percibe las ventajas de la alfabetización con materiales de lectura adecuados y una literatura en su lengua.*”<sup>34</sup>

La pregunta aquí es ¿quién debe o puede producir los materiales? A nivel nacional se habla de escritores indígenas que escriben textos en L1 y L2, sin embargo, la producción de dichas personas no llega a las escuelas bilingües, al menos de nuestra Región.

A falta de escritores indígenas en la Montaña, se puede pensar en los maestros bilingües siempre y cuando tuvieran ese deseo e interés por escribir en su lengua materna, pero ya en líneas anteriores señalé que el proceso formativo de los maestros fue de “castellanización”, factor que ha repercutido en la sobrevaloración del español y la cultura mestiza en general. Estas actitudes se observan con frecuencia en los docentes con preparación de secundaria, bachillerato y/o normal básica<sup>35</sup>, quienes curricularmente no llevaron asignaturas que les permitieran reflexionar a cerca de la importancia y valoración de las culturas indígenas, no así los que han estudiado en la Universidad Pedagógica Nacional ya sea

---

<sup>34</sup> Knab, Tim. Funciones y usos del lenguaje, en: *Indigenismo y lingüística. Documentos del foro “La política del lenguaje en México”*, México, UNAM, 1980, p. 91.

en la modalidad escolarizada o semiescolarizada, ya que se muestran más interesados en cuanto al impulso de la educación bilingüe y la importancia de que se escriban nuestras lenguas indígenas.

Si bien es cierto que en general, son egresados de la UPN los que actualmente se encuentran en la comisión elaboradora de libros de texto en L1, comisiones técnicas, supervisiones y en algunas Jefaturas, y se muestran sensibles ante la problemática, también es cierto que se requiere una formación y actualización constante, más especializada, en torno a la escritura de nuestra lengua materna.

Esto último permite afirmar que la formación del profesor bilingüe es fundamental y debe ser acorde al contexto multicultural donde prestará sus servicios.

Aunque, hasta la fecha no existe una institución formadora de maestros indígenas que puedan contribuir e interactuar favorablemente en contextos indígenas, en Tlapa funciona la Escuela Normal Regional de la Montaña “JOSÉ VASCONCELOS CALDERON”, en donde ingresan alumnos de diferentes partes del estado de Guerrero, hablantes de todas las lenguas existentes.<sup>36</sup>, para realizar estudios con nivel de licenciatura en educación primaria y al concluir sus estudios, muchos ingresan a ejercer la docencia en poblaciones indígena y no indígenas.

Pero ¿su formación académica será suficiente para prestar sus servicios en escuelas primarias bilingües?

Pedagógicamente posiblemente cuenten con elementos básicos, pero lingüísticamente y antropológicamente, sus herramientas son mínimas, pues se ha dado el caso de que algunos jóvenes que han salido a realizar sus prácticas en poblaciones indígenas han encontrado dificultades en el proceso enseñanza y aprendizaje en los niños que hablan una lengua

---

<sup>35</sup> Los primeros promotores “bilingües” contratados a finales de la década de los 60, 70 y 80, generalmente ingresaron con primaria y secundaria, y estando en servicio estudiaron la normal básica en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

<sup>36</sup> En el estado de Guerrero se hablan el náhuatl, mixteco, tlapaneco, amuzgo y el español.

indígena. Ante esto ¿cómo enfrentan y resuelven dichas dificultades? entonces ¿no será necesaria una revisión curricular, tendiente a fortalecer la formación de los futuros maestros?

Por su parte la Escuela Normal Regional pretende tomar en cuenta el contexto de actuación de los futuros docentes y para fortalecer su formación, está impartiendo: la asignatura regional I y II en el 4° y 6° semestre, en el que se estudia el contexto y aspectos culturales de los diferentes grupos indígenas del estado y región, así también se están implementando, a partir del ciclo escolar 2001 –2002, talleres de elementos de cultura indígena tlapaneca en 1° y 2° semestre, de la cultura mixteca en 3° y 4° semestre y náhuatl en 5° y 6° semestre, para sensibilizar y con ello profundizar en torno a la importancia del uso de la lengua materna en la educación de los niños indígenas.

Entonces, ¿Con esto se resolverán las necesidades de formación para los maestros que trabajarán en poblaciones indígenas, específicamente en las escuelas bilingües?

Lo antes analizado puede ser una línea de investigación muy interesante, sin embargo, ello excede los límites del presente trabajo, que más bien centra su atención en lo que sucede en una escuela bilingüe, por lo cual antes de entrar al análisis propiamente etnográfico, en el siguiente apartado señalaré lo que se entiende por educación bilingüe.

### **1.1.2.2 ¿Qué se entiende por educación bilingüe?**

Generalmente se ha entendido por educación bilingüe, al uso de dos lenguas en una institución educativa, como sucede en muchas aulas de las Escuelas Primarias del medio indígena.

Madeleine Zúñiga, al definir la educación bilingüe va más allá de conceptualizarla como la *enseñanza en dos lenguas*, y precisa que es la *planificación de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna del alumno y una*

*segunda lengua, beneficiándose con el aprendizaje de esta última, a la vez que mantienen y desarrollan la primera.*<sup>37</sup>

Miguel Siguán, y William F. Mackey, definen a la educación bilingüe como *aquel sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medios de instrucción* y aclaran que cuando se utiliza una sola lengua y ésta es distinta a la LM, no se considera un sistema de educación bilingüe. Aunque aceptan que los alumnos se convierten en bilingües y de hecho la educación que reciben es bilingüe.<sup>38</sup>

Al analizar ambas definiciones, se observa que en la de Madeleine Zúñiga, no se considera bilingüe aquella que no mantenga y desarrolle la lengua materna, además de la enseñanza de una L2, lo cual significa que no podríamos hablar de bilingüismo de transición.

Y en la segunda definición, se aclara que cuando se utilice una sola lengua distinta a la LM no se considerará educación bilingüe, aunque se acepta que los alumnos se consideran bilingües y de hecho la educación es bilingüe.

Con la intención de no dejar al margen algún modelo de educación bilingüe en este trabajo, entenderé por educación bilingüe, *al uso de dos lenguas no sólo como medios de instrucción, en el proceso educativo, sino al estudio de dichas lenguas como contenido y reflexión de las mismas*. La forma en que estas se usen y se desarrollen, tendrá que ver con alguna modalidad de educación bilingüe, según el objetivo y el programa que se pretenda implementar.

Varios autores hablan y clasifican diversos modelos de educación bilingüe<sup>39</sup>. En este trabajo no se mencionan todos los modelos, sólo los clásicos que señala Madeleine Zúñiga: el

---

<sup>37</sup> Zúñiga Castillo, Madeleine. *Educación bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1989. Pág. 12

<sup>38</sup> Cfr. Siguán, Miguel y William F. Mackey. *Educación y bilingüismo*. Madrid, SANTILLANA/UNESCO, Aula XXI, 1986, Pág. 62

<sup>39</sup> Cfr. Hamel Wilcke, Rainer Enrique. “Determinantes sociolingüísticas de la educación Indígena bilingüe”. Ensayos. Cuaderno No. 25, México, UAM-IZTAPALAPA, copias s/f.; Lastra, Yolanda. Op. cit. y Zúñiga Castillo, Madeleine, op. cit.

modelo de transición y el modelo de mantenimiento,<sup>40</sup> ya que son más ilustrativos y sintetizan la complejidad que puede encontrarse al respecto.

a) *El modelo de transición*, persigue una educación finalmente monolingüe español. Es decir que la LM del niño se usa sólo en los grados inferiores, mientras aprende la L2. Posteriormente la L2 resulta ser la única lengua de instrucción en los grados subsecuentes.

b) *El modelo de mantenimiento*. Como su nombre lo indica, tiene por finalidad, usar tanto la L1 como la L2 a lo largo de toda la escolaridad del niño (como lengua de instrucción). Implica no sólo educar en dos lenguas, sino tomar en cuenta la cultura del niño, permitiéndole acceder tanto a la L2 como a la cultura nacional, sin que pierda ni su lengua ni su cultura. Este modelo, como señala Madeleine Zúñiga, a largo plazo tiende hacia un bilingüismo aditivo, pues busca que los alumnos añadan la L2 al uso que ya poseen de la L1.

El primer modelo de transición, contribuye a un bilingüismo sustractivo, cuya meta no es agregar una lengua, sino restar o sustraer a la larga la L1. Aunque esto último no es tan vertical o mecánico, sino todo un proceso complejo en el que intervienen diversos factores como son: los medios de comunicación, la emigración, la religión, entre otros, además de la escuela.

Explicar la educación bilingüe, como puede observarse, no es tan fácil. Se torna complejo, en la medida en que los fines y usos de las lenguas en el proceso educativo varían. Y más aún cuando se intentan establecer relaciones entre lo “micro” y lo “macro”. Es decir, lo que sucede en un salón de clases bilingüe, muchas veces obedece a una política de educación indígena, la cual constituye uno de los pilares de las políticas lingüísticas institucionales dirigidas a los pueblos originarios, como lo señala Hamel.<sup>41</sup>

Si la sociolingüística, permite entender y explicar estas relaciones a través de algunos conceptos y categorías que tienen que ver con nuestro objeto de estudio, también es necesario

---

<sup>40</sup> Zúñiga Castillo, Madeleine. Op. cit. pp. 17-19

<sup>41</sup> Hamel, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. México, UAM-IZTAPALAPA, (copias s/f) p. 24

construir categorías y conceptos a partir de información empírica de la realidad investigada, como es el caso de los usos y prácticas de la escritura en el contexto escolar.

## 1.2 Conceptualización de usos y prácticas de la escritura en contextos escolares

Algunos términos que se manejan cotidianamente en la escuela como: usos, prácticas y escritura, no dejan de ser complejos cuando se intenta definirlos, por ello conviene cuando menos aclarar la forma en que se entenderán a lo largo de este trabajo.

Cuando se escuchan frases –entre los maestros- como: *“yo uso el pizarrón para desarrollar gran parte de mi trabajo, así también el juego geométrico, el diccionario, etc.”* Se entiende que el maestro emplea el pizarrón, el juego geométrico y el diccionario como instrumentos para realizar satisfactoriamente su trabajo. O de igual manera que el maestro usa la L1 y la L2 en el salón de clases, para abordar los contenidos e interactuar con los alumnos dentro y fuera del aula.

De esta manera, expresar que en la escuela se usa la lengua escrita –como producto social-significa que existe otro vehículo de comunicación además de la oralidad que la comunidad escolar puede utilizar para expresar sus ideas, registrar aquello que no quiere olvidar, o para señalar los materiales de su propiedad, por ejemplo,: ponerle nombre a sus cuadernos, las iniciales en su mesabanco, etc.

Lo anterior me lleva a concluir que por uso se entenderá, *el empleo o utilización de “algo”, la escritura*, para ello se debe tener un conocimiento claro de dicho instrumento de comunicación. Porque ¿cómo usar una computadora, por ejemplo, si se desconoce cómo se prende? Indudablemente que se empezaría por saber que existe (observándola), luego explorarla (manipulándola) para ir descubriendo su naturaleza y hacer uso de ella.

Algo parecido ocurre con la escritura; en un principio el niño no es capaz de usarla, pero observa que existe y que los adultos la usan como otro instrumento de comunicación, descubre que esa representación gráfica tiene un significado (dice algo), empieza también en

sus observaciones a construir sus propias representaciones gráficas (antes de ingresar a la escuela), que no *necesariamente* coinciden con las representaciones convencionales del adulto, pero hace uso de ella en sus juegos.

¿Y qué entendemos por práctica?

Etimológicamente práctica es un término griego, que significa “*aquello que produce provecho*”. Es decir, la “*actuación operativa sobre la realidad*”.<sup>42</sup>

Esta actuación del maestro, implica una serie de actividades tendientes a lograr en el alumno el aprendizaje de la escritura. La práctica, se define también como la “*aplicación de la teoría a una realidad con el animo de transformarla*”.<sup>43</sup>

En este trabajo, se entenderá, por práctica, a *la serie de actividades encaminadas a lograr -en el niño- el aprendizaje de la escritura como otro medio de comunicación*. Considerando que existe una estrecha relación entre teoría y práctica. Es decir, atrás de la práctica del maestro hay una teoría, explícita o implícita,<sup>44</sup> que con la práctica (según logre o no sus objetivos), tenderá a modificar o enriquecer su teoría y en consecuencia su práctica, de ahí la relación dialéctica entre teoría-práctica.

Así también qué se dice que la escritura, es:

a) La “*Expresión gráfica del lenguaje. Consiste en representar las palabras por medio de signos gráficos convencionales*”.<sup>45</sup>

b) Un “*Conjunto de signos organizados que permiten comunicar cualquier mensaje construido sin pasar necesariamente por la voz*”<sup>46</sup>

---

<sup>42</sup> -*Diccionario de las ciencias de la educación*. Dir. Sergio Sánchez Cerezo, V.II I-Z, México, Santillana, 1990. Pág. 1139

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Por teoría explícita, se entiende, que el maestro por su formación académica o autodidacta, sabe o conoce la teoría que sustenta su práctica escolar, y puede explicitarla en un momento dado. No así, aquel que desconoce acerca de las diversas teorías (psicológicas, pedagógicas, etc.) que pueden estar o sustentar su práctica, y sólo se guía por su experiencia obtenida en sus años de servicio y que sin embargo, en esa experiencia puede encontrarse una teoría implícita que el docente no podría explicitar.

<sup>45</sup> *Diccionario de las ciencias de la educación*...pág. 566

<sup>46</sup> Catach, Nina. *Hacia una teoría de la lengua escrita*. ...Pág. 9

c) “*Un sistema de signos adoptados por acuerdo de un grupo de hablantes para representar de una manera aproximada la lengua hablada*”<sup>47</sup>

En las definiciones antes mencionadas se pueden observar los siguientes puntos de coincidencia:

- La escritura, es una representación de la lengua hablada por medio de signos gráficos (de manera aproximada).
- Los signos son convencionales.
- Los signos forman un sistema que sirve para comunicarse.

Lo anterior me lleva a concebir, la escritura como: *Un sistema convencional de signos gráficos que utiliza el hombre para comunicar sus ideas, pensamientos y sentimientos, representando de alguna forma a la lengua oral.*

El agregado “de alguna forma”, obedece a que la escritura no es una copia fiel del habla, sino una representación.

### **1.3 Algunas experiencias escolares de escritura en contextos bilingües**

No es posible que como docentes continuemos indiferentes ante las experiencias educativas que se están dando acerca de las ventajas y dificultades de los programas de educación bilingüe en los últimos años.

Dichas experiencias, ponen al descubierto y desmitifican concepciones tradicionales que consideraban a las lenguas y culturas indígenas como un obstáculo, “*más que como un*

---

<sup>47</sup> Pérez González, Benjamín, et. al. *Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas....*Pág. 15

*recurso valioso para la labor pedagógica*<sup>48</sup>; por tanto se creía que para educar al indígena, antes habría que castellanizarlo. Sin embargo, cada vez más se confirma la importancia del uso de la lengua materna, en el proceso escolar bilingüe, no sólo como vehículo de comunicación e instrucción, sino también como objeto de estudio y de reflexión en la escuela<sup>49</sup>. Es decir que la lengua materna del niño debe estudiarse como asignatura y debe formar parte del currículum escolar; y por reflexión de la lengua, no sólo debe reducirse a destacar y descubrir las reglas gramaticales y lingüísticas de la(s) lengua(s), L1 y L2 en el uso hablado y escrito, como se ha venido haciendo, sino considerar la influencia y el enriquecimiento entre las lenguas (como los préstamos que se dan entre el náhuatl y el español), para entender que ninguna lengua es inferior o superior, ambas tienen el mismo valor.

El uso oral y escrito de la LM en las aulas bilingües, si bien ha formado parte de las propuestas de algunas organizaciones indígenas, ha generado también ciertas dificultades y resistencias entre algunos maestros y padres de familia, pues erróneamente se piensa que el niño ya domina su lengua materna, por tanto ya no hay necesidad de su estudio en la escuela primaria, más bien se cree que el niño debe aprender la L2; de ahí el uso de la L1 como “instrumento” para lograr el aprendizaje de la L2 y alcanzado dicho propósito, se desplaza la L1.

¿Pero acaso, en las comunidades donde se habla solamente español, los niños a pesar de dominar su lengua materna, no estudian la asignatura de español en la escuela primaria, en la secundaria e incluso en los niveles subsecuentes ?

Estudios recientes, sostienen que si bien es cierto, el niño llega a la escuela con un conocimiento y manejo de su lengua materna, también es cierto que este conocimiento es aún incompleto, por lo que se hace necesario desarrollar y perfeccionar su idioma. McLaughlin, señala que se necesita por lo menos 12 años de trabajo escolar para llegar a manejar

---

<sup>48</sup> Cfr. Rivera Pizarro, Jorge. *Alfabetización. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1989. Pág. 7

<sup>49</sup> Cfr. Ferreiro, Emilia. “La alfabetización en lenguas indígenas”. En: *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*. Núm. 8, año II, nov.-dic., México, 1995. Pág. 47.

adecuadamente la lengua materna.<sup>50</sup> Con la finalidad de ampliar el conocimiento a cerca de otros usos de la lengua y trascender así los usos localistas. Es decir, no reducir el uso de la LM a la familia o la calle y la comunidad, como hasta hoy ha sido el destino de muchas lenguas originarias de México, sino trascender otros espacios, como la escuela, la radio, oficinas, etc.

¿Pero cuál ha sido la experiencia en México y particularmente en la Región de la Montaña de Guerrero, en cuanto a la alfabetización tanto en lengua materna como en la segunda lengua?

La educación bilingüe a que han aspirado los pueblos originarios o indios<sup>51</sup> como también se les nombra, en términos reivindicativos, se empieza a retomar teóricamente con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978.<sup>52</sup>

El uso de la lengua materna y la L2 en la alfabetización, como antecedente inmediato de la escuela bilingüe, se puede encontrar bajo dos modalidades:

- a) La enseñanza directamente en español. Es decir la castellanización con el *método directo*.
  
- b) El uso de la lengua materna como medio de instrucción, para dar paso al aprendizaje de una segunda lengua (el español), y así incorporar al niño a la sociedad mayoritaria. Es decir a través del *método indirecto*.

Ambos métodos predominaron hasta fines de los años 80, al menos en la Región de la Montaña de Guerrero, sin descartar la posibilidad de que sigan vigentes. Sin embargo, dichos métodos se empezaron a cuestionar, de alguna forma, por las organizaciones indígenas a mediados de los años 70<sup>53</sup>, manifestándose en varios encuentros, congresos y seminarios, por

---

<sup>50</sup> López, Luis Enrique. “Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”. En: *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro...* Pág. 38.

<sup>51</sup> En este trabajo manejaré indistintamente indio, indígena o pueblo originario.

<sup>52</sup> La DGEI surge de la transformación de lo que antes era La Dirección General de Educación Extraescolar para el medio Indígena, creada en 1973. La DGEI, inicia la educación bilingüe bicultural, concibiendo el uso de la lengua indígena como puente para alfabetizar en español y como recurso didáctico para transmitir los contenidos educativos de los programas nacionales. Cfr. en: *La lengua indígena y el español en el currículum de la educación bilingüe*. México, SEP-DGEI, 1995. Pág. 44

<sup>53</sup> Desde 1974 se constituyeron los primeros Consejos Supremos en el Estado. de México; El Consejo Nacional de Pueblos Indígenas(1979); la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües creada en 1976

una educación bilingüe bicultural, la cual contempla para los pueblos indios, la elaboración de libros de texto de acuerdo a sus necesidades sociolingüísticas y culturales.<sup>54</sup> Y lo más importante era que exigían que durante el proceso educativo se enseñara primeramente a hablar, leer y escribir en la lengua materna del niño y posteriormente en español, como segunda lengua. Exigiendo que las lenguas indígenas figuraran como una área o asignatura dentro del programa de estudio.<sup>55</sup>

Como puede constatarse, los pueblos conscientes de la educación que requieren, se pronuncian en contra de aquella que destruye sus lenguas y culturas, que es a lo que conduce el método directo e indirecto, y exigen una educación bilingüe bicultural donde no solamente se use la lengua materna como medio de instrucción en los primeros grados y luego se use sólo el español, fomentando así un bilingüismo de transición, sino que el ideal es que se brinde una educación bilingüe de mantenimiento.

En el contexto del movimiento indígena de los años 70, se crea la Dirección General de educación Indígena (DGEI), con el objetivo de brindar una educación bilingüe, de acuerdo con las necesidades y exigencias de los pueblos. Una de ellas, la escritura de sus lenguas. Sin embargo, en la Región de la Montaña de Guerrero, no es sino a principios de la década de los años 90, cuando se dan los primeros intentos de enseñar a leer y escribir en L1 a los niños que asisten a la Escuela Primaria Bilingüe. En las décadas anteriores, 1979 por ejemplo, en el nivel preescolar a mí se me extendió mi primer nombramiento de “castellanizador”, para “castellanizar” a niños de 4 y 5 años, de tal manera que cuando ingresaran a la escuela primaria entendieran la L2. En la década de los años 80, e incluso en nuestros días, en muchas aulas bilingües, se utiliza la L1 sólo de manera oral para aclarar o explicar lo que el alumno no entiende en español, principalmente en los primeros grados.

En cuanto a los libros de texto, en las escuelas primarias bilingües, se han estado utilizado y priorizando los mismos que se usan en las escuelas monolingües, aunque a partir

---

formalizándose como Asociación Civil en 1977. Las Organizaciones Indígenas Independientes, reconocen que su tradición cultural y sus lenguas son “destruidas” día a día por las instituciones de la cultura nacional, entre ellas la escuela. Cfr. en: López, Gerardo y Sergio Velasco. *Aportaciones indias*...México, 1985. Pág. 119-121-

<sup>54</sup> Cfr. Hernández, Francisco Gabriel. “el proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural”. En : *Aportaciones indias* ..op. cit. Pág. 145

<sup>55</sup> Hernández, Francisco Gabriel. Op. cit. p. 139

de los años 90, hasta nuestros días, han estado llegando libros de texto en lengua materna (uno de lecturas y otro de ejercicios), para el primero y segundo ciclo, un tanto para diferenciar entre los materiales utilizados en una escuela bilingüe y no bilingüe.

Pero ... ¿cuál es la importancia del uso de la lengua materna para la alfabetización en contextos bilingües?

Entre algunos hallazgos encontrados, se presentan las siguientes ventajas:

a) Se ha encontrado que aprender a leer y escribir en L1 no contrarresta o retrasa el aprendizaje oral y escrito de la L2, como generalmente se cree, sino que contribuye al desarrollo de la comprensión lectora de la L2. Dichos hallazgos confirman que se aprende a leer una sola vez en la vida, posteriormente lo que se hace es la aplicación y transferencia de las competencias adquiridas en la L1, a la lectura de materiales escritos en otra lengua (L2).<sup>56</sup>

b) El uso de la L1 en la escuela contribuye a un mejor aprendizaje y rendimiento escolar en diversas áreas del conocimiento, por ejemplo en dos pruebas aplicadas en matemáticas y ciencias sociales, obtuvieron mejores resultados aquellos alumnos quienes recibían una educación bilingüe que eran educados sólo en castellano; desmintiendo así que la lengua indígena sea un obstáculo para el aprendizaje, sino más bien, resulta ser un recurso pedagógico y de aprendizaje.<sup>57</sup>

c) Hornberger, descubrió entre los niños quechuas de los Andes, que en las escuelas bilingües, los alumnos accedían a la lectura para descubrir el significado en quechua, mientras que la lectura en castellano se reducía a la memorización y repetición del texto. Y además, la lectura en quechua les era tan significativo que la practicaban espontáneamente fuera del aula.<sup>58</sup> ¿Esto no puede ser un indicio, del por qué los niños indígenas de la Montaña se les dificulta leer y escribir, y si lo hacen caen en la memorización y no en la comprensión de los textos que leen?

---

<sup>56</sup>Ibid. Pág. 41

<sup>57</sup>Ibid. Pág. 42

<sup>58</sup>Citado en: Trudell, Barbara. *Más allá del aula bilingüe. Alfabetización e...* 1995, p. 65

Respecto a la escritura, este mismo autor afirma, que escribir en quechua le resulta tan natural al niño, que una vez observó a uno de 2o. grado escribir su tarea de castellano en quechua. Y encontró también, contrario a las prácticas tradicionales de la “copia” de textos escritos, la caligrafía y ortografía, que los alumnos del programa bilingüe superaban a quienes no estaban en este programa bilingüe, en aspectos “creativos del lenguaje, como son la escritura libre, la lectura comprensiva y la construcción de mensajes de mayor complejidad lingüística”.<sup>59</sup>

d) El uso de la L1 propicia también una mayor participación de los niños y favorece su interacción en un ambiente más favorable. Dicha participación y desempeño no sólo es en su expresión oral, sino también escrita.<sup>60</sup>

e) La UNESCO reconoce que la enseñanza bilingüe además de no perjudicar el rendimiento escolar de los alumnos, y con la introducción en el currículo de elementos de la cultura local se genera también una mayor motivación e interés, que incide positivamente en la disminución de la repetición, el ausentismo y la deserción escolar.<sup>61</sup>

Hasta aquí, se han puesto al descubierto algunos argumentos que hablan en favor del bilingüismo y se demuestra la importancia del uso de la L1 tanto oral como escrita en el proceso escolar para favorece el aprendizaje de la L2, oral y escrita.

Quedan claras las múltiples ventajas que puede ofrecer una educación bilingüe, aunque no está por demás agregar que el éxito en el aprendizaje de la lengua escrita en forma bilingüe (náhuatl-español) no puede obedecer únicamente al uso de la L1 inicialmente y después el aprendizaje oral de la L2, es preciso modificar algunas prácticas tradicionales que se consideran prioritarias, como por ejemplo: la ejercitación y el dibujo de letras (caligrafía), y el copiado de letras, sílabas y palabras; por una mayor interacción entre los niños y la lengua escrita en contextos funcionales de uso social, en ambas lenguas, dando mayores oportunidades a los niños para que descubran nuevas experiencias, donde la escritura fluya libremente, en un ambiente de respeto y tolerancia colectiva.

---

<sup>59</sup>Citado en: López, Luis Enrique. Op. cit. p. 42

<sup>60</sup>Cfr. Trudell, Barbara. Op. cit. Pág. 65; y López, Luis Enrique. Op. cit. p. 42.

<sup>61</sup>Citado en: López, Luis Enrique. Op. cit. p. 43

El éxito tampoco depende sólo de la voluntad de los pueblos indígenas, de maestros y especialistas, aunque es muy importante, sino también de las decisiones políticas del Estado en relación con las políticas lingüísticas y los programas de educación bilingüe, llámese de “sustracción”, de “transición” y/ o de “mantenimiento”, que se han implantado muchas veces en detrimento de la conservación y desarrollo de las lenguas indígenas e insuficientes para resolver el fracaso escolar en el medio indígena. Pero sobre todo, se debe atender los proyectos que se generen al interior de los propios pueblos.

Tomar en cuenta dichas experiencias y aportaciones teóricas, es importante, pues se ha creído que el fracaso o éxito en el aprendizaje de la lengua escrita es de carácter puramente pedagógico, de método, lo cual conlleva a minimizar un objeto de estudio amplio y complejo.

#### **1.4 Reflexiones en torno a la escritura, en el contexto escolar bilingüe**

Una de las preocupaciones centrales en la Escuela Primaria Bilingüe, ha sido y continúa siendo el aprendizaje de la lectura y la escritura, a grado tal, que en el primer ciclo - donde se dan los altos índices de reprobación escolar- se le destina el mayor tiempo posible, más que a las otras asignaturas, convirtiendo así la asignatura de español, (donde se enseña a leer y escribir), en la columna vertebral en todos los ciclos escolares, al igual que la asignatura de matemáticas, como puede constatarse en los nuevos Planes y Programas 1993<sup>62</sup> de la Secretaría de Educación Pública, utilizados a nivel nacional, tanto para niños indígenas como no indígenas.

Sin embargo, con destinarle al aprendizaje de la lengua escrita más tiempo, no se ha solucionado el problema, pues por otro lado continúan persistiendo las visiones conductistas, las prácticas tradicionales de escritura y el uso de una lengua distinta a la que dominan los niños indígenas, que poco contribuyen al éxito de los alumnos. Es decir, difícilmente se logrará lo esperado, si se continúa abordando la enseñanza de la lectura y la escritura de una

---

<sup>62</sup> Cfr. en el *Plan y programas de estudio 1993*. México, SEP, p. 14

manera mecánica; si se sigue considerando al alumno un sujeto pasivo, que para aprender tiene que repetir planas y más planas que muchas veces lo llevan al aburrimiento.

Hay pues, un gran trecho entre las aportaciones teóricas de la psicolingüística, psicogenética, sociolingüística y las experiencias del bilingüismo, que hasta aquí se han mencionado, y lo que sucede realmente en varias aulas bilingües, en relación con la práctica escolar del maestro, como se observará en el siguiente capítulo.

Será que: ¿los maestros desconocen esta información? ¿no han sido suficientes los cursos de actualización?, los textos de la biblioteca para la actualización del maestro, donde hay mucha información de ésta naturaleza, ¿no les llegan a todos, o es que no los leen? ¿O es que tienen la información, pero se resisten al cambio?, éstas y muchas otras interrogantes pueden ser temas de investigación.

Sin embargo, me llama la atención, como he podido constatar en algunos cursos donde he estado con los maestros, en que siga predominando la idea de que el niño indígena empieza a aprender a escribir sólo hasta que asiste a la escuela primaria. En las aulas, no es difícil identificar por la práctica del docente, que se continúa considerando al niño, como un sujeto pasivo y que en la medida que permanezca en las aulas se corre el riesgo de crearle esta mentalidad al niño.

Lo anterior debe obligarnos a reflexionar y reconocer que los niños indígenas son también sujetos que construyen y participan en su aprendizaje, tanto de la lengua oral como de la lengua escrita.

Así también, cuando llegan a la escuela, los niños son poseedores de un “saber lingüístico” del cual se debe partir para continuar el camino (proceso), ya iniciado por él antes de llegar a la escuela, que le permitirá llegar al dominio y uso de la lengua escrita de manera satisfactoria.

Esto implica para el maestro, no sólo estar consciente de tal reconocimiento, sino revisar de manera reflexiva y constante su práctica cotidiana, para ofrecer al alumno

experiencias de escritura que mantengan, despierten y acrecienten su interés hacia el objeto de estudio, que es la escritura, creando para ello oportunidades y actividades donde el alumno enfrente a la escritura con el deseo de aprender. Lo que es, en otras palabras, abordar la escritura en contextos significativos, en contraste al copiado de planas en el que el niño entra en contacto con letras, sílabas y palabras carentes de sentido y significado para él, pues se le presenta en un contexto poco comunicativo, contrario a la naturaleza de la lengua escrita.

Esta práctica, bloquea la actitud creativa del niño y se le obliga a entrar en una dinámica “mecanicista” contraria a la característica del niño como constructor activo de su propio aprendizaje.

El reto no es nada fácil, si pensamos en los pueblos indígenas, donde las prácticas tradicionales y conceptuales de escritura, aprendizaje y de sujeto, deben tomarse en cuenta otros factores como la pobreza, que se refleja en la falta de útiles escolares, el ausentismo de los niños por contribuir en la economía familiar, trabajando en el campo o emigrando a las ciudades, problemas que escapan a las posibilidades reales de solución del maestro.

No obstante, el niño náhuatl, es también un sujeto que participa activamente en la adquisición del lenguaje oral y escrito. La diferencia es que un niño indígena llega a la escuela con un conocimiento y dominio de su lengua materna, diferente a la segunda lengua (español) con la cual se le pretende alfabetizar. La escuela, crea así en el alumno barreras comunicativas que dificultaran no sólo un proceso de lenguaje ya iniciado, sino la comprensión de una segunda lengua que se le impone al inicio de su educación primaria.

Otro elemento a tomar en cuenta, es que el alumno indígena interactúa en un contexto donde la lengua escrita además de ser escasa, en comparación de un contexto urbano, la encuentra en una segunda lengua, lo cual no significa que al llegar a la escuela desconozca completamente la función de la escritura o no halla tenido contacto alguno con ella, pues en las calles observa la propaganda política, anuncios (de organizaciones políticas, bailes, etc.); así también en sus casas y en las tiendas, hay mensajes escritos en calendarios, y diversos artículos comerciales; y en la televisión (en aquellos pocos hogares que tienen este aparato). Esto de ninguna manera representa, que el alumno indígena esté en igualdad de condiciones

que un alumno que vive en una ciudad, donde la interacción con la lengua escrita es mayor, y esto favorece su adquisición y uso.

De esta manera se puede concluir, que las aportaciones teóricas que conforman nuestro marco de referencia, me permiten entender y explicar lo que acontece en contextos no indígenas e indígenas. Y sobre todo me permiten afirmar que se debe iniciar alfabetizando en lengua materna, no sólo por mentalidad romántica de su conservación, sino por su valor cultural, pedagógico, lingüístico y psicológico. Lo cual representa para el maestro bilingüe, un doble reto; favorecer las condiciones y ofrecer mayores oportunidades para que el alumno aprenda a escribir tanto en lengua materna como en una segunda lengua, que es el español.

## CAPÍTULO 2

### UNA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE NÁHUATL-ESPAÑOL EN LA MONTAÑA DE GUERRERO

*“La escuela no era para las mujeres,  
era para los hombres”*

*Sra. Náhuatl de Xalatzala.*

Toda escuela, como institución social, no puede estudiarse de manera descontextualizada, como un mundo aparte, cerrado. Para entender lo que sucede en ella, es importante conocer el contexto sociocultural, local y regional en el que se encuentra inmersa; para descubrir así las relaciones y los factores que directa o indirectamente influyen del contexto a la escuela y viceversa.

Por ello en este capítulo se harán algunos señalamientos acerca de la situación sociolingüística y cultural de la comunidad y de paso algunas referencias generales de la región en la cual está inmersa.

Ello es importante cuando se considera que la educación dirigida a los pueblos originarios, particularmente la alfabetización en forma bilingüe, debe tomar en cuenta no sólo las características lingüísticas, sociales y culturales, sino también las necesidades e intereses de los beneficiados, de tal forma que las buenas intenciones en el ámbito educativo deben partir de investigaciones reales, más que de ideales externos, como generalmente se ha venido dando.

Para presentar la situación actual, se toman en cuenta las lenguas que se hablan y por ende se caracteriza la población bilingüe y monolingüe en sus diferentes matices. Así también, los usos y la valoración de la(s) lengua(s), permiten ilustrar las posibilidades reales de lograr la concreción de una escritura en forma bilingüe náhuatl-español.

Por último se hace referencia al surgimiento de la Escuela Bilingüe, como una necesidad educativa distinta a la que había tenido el pueblo. Producto de una lucha popular abierta, en la que se expresa la resistencia lingüístico-cultural, y el descontento de ser tratados como una cultura inferior, más no diferente.

## **2.1. Xalatzala, un pueblo náhuatl de la Región de la Montaña de Guerrero.**

En la Región de la Montaña, una de las 7 regiones del Estado de Guerrero, existe una gran diversidad lingüística y cultural que se manifiesta a través del uso y la convivencia de la lengua náhuatl, el mixteco, el tlapaneco y el español. Y se refleja también, en la música de banda que alegra las fiestas de los pueblos; en las danzas de los tecuanes, los diablos, el macho mula, los doce pares, los moros y cristianos, los siete locos y la mona, entre otras, que se practican con un sentido mítico-religioso; así también en el colorido de su indumentaria; en sus valores y costumbres, y en la propia cosmovisión que caracteriza y distingue a cada grupo, y permite el autoreconocimiento con los suyos, ya sea como: mixtecos, tlapanecos, nahuas y mestizos (los no hablantes de ninguna lengua originaria).

Los nahuas, son pueblos que se encuentran ubicados en los Municipios de Tlapa, Copanatoyac, Xalpatláhuac, Atlixac, Cualac, Olinalá, Chilapa y Zitlala.<sup>63</sup>

Es importante hacer notar la existencia de esta diversidad regional, porque incluso en cada uno de los municipios mencionados, pueden encontrarse más de dos grupos, como en el caso de Tlapa, Copanatoyac y Xalpatláhuac, donde conviven nahuas, mixtecos, mestizos, y tlapanecos, estableciendo así una relación intercultural con el pueblo de Xalatzala, lugar donde se realizó esta investigación, ya sea a través de las relaciones comerciales, como se verá más adelante; la radio XEZV “LA VOZ DE LA MONTAÑA”, que realiza sus transmisiones diariamente en todas las lenguas que hay en la región; los medios de transporte, donde generalmente viajan mixtecos y nahuas; y la educación, a través de la cual interactúan alumnos nahuas con alumnos mixtecos y viceversa.

Esto último obedece principalmente a la cercanía entre una comunidad y otra<sup>64</sup> y por la carencia de algunos servicios educativos, como es la secundaria, pues anteriormente los alumnos que terminaban su educación primaria en Xalatzala se iban a estudiar a Tototepec

---

<sup>63</sup> Para ubicar el espacio geográfico ver en el anexo II, el mapa de la Región de la Montaña.

<sup>64</sup> Hablar de cercanía, implica señalar que Xalatzala colinda al norte con la Ciudad de Tlapa, donde sus habitantes son mestizos, aunque también con una población náhuatl, mixteco y tlapaneco; al sur con Tototepec (población mixteca); al oriente con Igualita (población mestiza, hablantes del español); y al poniente con Zacatipa (población mixteca) y Tlacotla (población náhuatl).

(pueblo mixteco), aunque a partir de 1977 se funda una Escuela Secundaria Técnica en Xalatzala.

No obstante, algunos alumnos, hoy en día, estudian en centros de educación media superior como: el Colegio de Bachilleres por Cooperación (COBACH) en el municipio de Xalpatláhuac, y otros acuden a la Ciudad de Tlapa a estudiar la preparatoria, en el Centro de estudios de Bachillerato (CEBACH) o en el Centro de Estudios de Bachillerato Técnico, Industrial y de Servicios (CEBTIS), donde se interrelacionan con hablantes de todas las lenguas mencionadas, comunicándose predominantemente en español.

Pero, ¿cuál es el contexto local, en el que está inserta la Escuela Primaria Bilingüe, objeto de este estudio?

### 2.1.1 Llegaron de Toluca y Xochimilco

Xalatzala<sup>65</sup>, originariamente ha sido un pueblo náhuatl, que se localiza en la Región de la Montaña, al sureste del Estado de Guerrero, a una latitud de 1570 metros sobre el nivel del mar y a 10 kilómetros de la Cabecera Municipal de Tlapa.

Sur orígenes se remontan a los procesos migratorios desencadenados en la época prehispánica (antes de la conquista), provenientes del Valle de México, específicamente de Toluca y Xochimilco.<sup>66</sup>

Los testimonios orales de los habitantes del pueblo y los documentos escritos en náhuatl y español<sup>67</sup> coinciden en que los migrantes que llegaron a poblar Xalatzala, salieron de Toluca durante el reinado de Moctezuma, cuando se anunciaba en la cercanía a México

---

<sup>65</sup> Cuando se fundó el pueblo, según aparece en unos documentos escritos en náhuatl s/f, traducidos al español en 1799, que aun existen en la Comisaría, el pueblo se conocía como: XALIXALA, etimológicamente proviene del náhuatl: xali = arena, y xala = entre. *Es decir lugar entre arena.*

<sup>66</sup> Cfr. Villela F., Samuel. “Los nahuas de Guerrero”. En: *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Pacífico sur*. México, INI, 1995, pp. 187-247.

<sup>67</sup> El contenido de los documentos escritos que se encuentran en la Comisaría, también se puede confrontar con: Dehouve, Danièle. “Dos relatos sobre migraciones nahuas en el Estado de Guerrero”. En: *Estudios de cultura náhuatl*. Vol. XII, México, UNAM, 1976, pp. 137-154.

Tenochtitlan calamidades por hambre. Por ello decidieron salir algunos cortesanos, junto con sus mujeres y entenados, a Tlachinola, hoy Tlapa.

El grupo fue encabezado por Itecamolotzin (piedra abolada). Primero pasó por Xochimilco, donde se incorporaron otros más, luego a Cihuapoaloyan (lugar donde se cuentan las mujeres), Huaxtepec (cerro de huajes), entre otros,<sup>68</sup> hasta llegar a Tototepec (pájaro en el cerro) donde saludaron al principal Tepecocatzintl (el señor del cerro picante), y por fin llegaron a su asiento definitivo, *XALIXALA*, hoy *Xalatzala*, después de haber caminado no menos de 18 años.

El territorio que hoy ocupan los habitantes del pueblo de Xalatzala, fue donado por la Sra. Ana Cortez (de Tlapa), a quien le llevaron como presente un venado y una olla de miel.<sup>69</sup> Les señaló la superficie que podrían utilizar para la siembra de chiles y tomates para su sobrevivencia (productos que hoy en día se continúan sembrando). Luego ella misma los mandó con el Sr. Franco Alvarado de Ihuala (hoy Igualita), a quien también le llevaron un venado y un conejo, para que también les diera otra porción de tierra.<sup>70</sup> Lo anterior quedó escrito en los siguientes términos:

*“..yo que me llamo Doña Anna Cortez Alvarado, que soy originaria y vecina de Tlachinola (que quiere decir en castellano el lugar quemado) por lo que les franque ehise esta gracia a los Yndios cortezanos y principales que a mi presencia llegaron, que fueron los cabecillas don Martin, y don Matheo Juan aquienes les dedico el lugar de Xalixala, aunque ellos son originarios de Toluca, y sus assendientes, y hassi digo que les di este para que conste y nadie los pueda desviar .. y por lo mismo pongo mi firma yo que me llamo don Franco Albarado, que soi vecino de Ihuala...”<sup>71</sup>*

Dicho testimonio, confirma el origen de los primeros pobladores, así como el aseguramiento del territorio, elemento fundamental para la supervivencia y el desarrollo

<sup>68</sup> Para mayor información, vease, Dehouve, Danièle. Op. cit. p. 147

<sup>69</sup> Id.

<sup>70</sup> Ibid. p. 148-149

<sup>71</sup> Ibid. p. 150

cultural del pueblo. Y lo relevante también de dicha información, es que constituye y forma parte de la identidad cultural de las nuevas generaciones, reconociéndose como pueblo náhuatl, a partir de sus raíces ancestrales e históricas, aunado a su situación actual.

## **2.2 Situación sociolingüística y cultural.**

Al igual que se han ido perdiendo y transformando algunas costumbres tradicionales, entre ellas las danzas, el uso del calzón y cotón de manta en el hombre<sup>72</sup> y el uso de las enaguas en la mujer como parte de la vestimenta que caracterizaba a la población. Se han ido acrecentando también las influencias aculturalizadoras, como en el caso del matrimonio, donde no pocas veces se desplaza la orquesta y la banda de viento (grupos musicales del pueblo) por los grupos musicales de la ciudad, quienes utilizan instrumentos electrónicos, mejor conocidos en la Región como “conjuntos”.

Así también, la fortaleza del náhuatl como lengua materna y principal vía de comunicación y socialización intracomunitaria e intercomunitaria, no ha escapado a la agresión de las diferentes políticas lingüísticas que a lo largo de la historia han pretendido extinguir a las lenguas originarias, entre ellas el náhuatl, por considerarlas equivocadamente un obstáculo a la unidad y desarrollo nacional, ya sea de manera directa con el proceso de castellanización o de forma indirecta cuando discursivamente se habla de la conservación de las lenguas y la utilización de las mismas para imponer el español como lengua nacional (dominante y de prestigio), utilizando para ello diversos medios (la religión, los medios de comunicación e instituciones administrativas y educativas), proceso en el que desde luego la escuela ha jugado un papel importante, primero como parte de la castellanización y actualmente en el proceso de educación bilingüe.

Sin embargo, pese a los embates del español frente al náhuatl, esta última lengua ha resistido a grado tal que mantiene una continuidad bastante significativa al interior de la comunidad y fuera de ella. Pues es frecuente escuchar a los ancianos, jóvenes y niños

---

<sup>72</sup> Un señor de la comunidad, señala: *antes era fácil distinguir a los promotores. Cuando encontrábamos a alguien vestido con pantalón, camisa y tenis, seguro que era promotor. Nosotros la gente del pueblo usábamos: huaraches de pata de gallo, calzón y cotón de manta, y la mujer sus enaguas. Ahora ya todos nos vestimos igual, como la gente mestiza. Sólo quedan 3 o 5 viejitos que visten como antes.*

comunicarse en náhuatl, en diferentes espacios del pueblo e incluso en la Cabecera Municipal. Sin olvidar desde luego que el español avanza ganando terreno, y el náhuatl se va restringiendo a un uso más bien comunitario.

### 2.2.1 La población bilingüe y monolingüe

La población es mayoritariamente bilingüe. Es decir que pueden comunicarse indistintamente en náhuatl o en español, según sea el contexto (al interior de la comunidad o al exterior), y/o la persona con quien establezcan comunicación (monolingüe náhuatl o español), como puede observarse en el cuadro 1A.

POBLACIÓN SEGÚN EL DOMINIO DE LA(S) LENGUA(S)	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
MONOLINGÜES NAHUATL DE 6 A MÁS AÑOS	55	82	137
MONOLINGÜES ESPAÑOL DE 6 A MÁS AÑOS	8	7	15
BILINGÜES NÁHUATL-ESPAÑOL DE 6 A MÁS AÑOS	642	635	1277
TOTALES	705	724	1429

Cuadro 1 A

De acuerdo con los datos censales<sup>73</sup> más recientes, la comunidad se constituye del 89% de población bilingüe náhuatl-español y español-náhuatl; de un 10% de población monolingüe náhuatl; y de un 1% de población monolingüe español. Sin embargo, estas dos grandes

<sup>73</sup> Los datos censales, si bien aproximan cuantitativamente al total de población, no permiten conocer a fondo la complejidad sociolingüística. Debido a que muchas veces, los datos no se actualizan anualmente. Es decir que los datos siguen siendo los mismos de años anteriores, sólo se le cambia la fecha del formato. Así también, pueden haber personas que se hagan pasar como bilingües o monolingües aunque no lo sean. Aquí tampoco hay claridad a cerca de los criterios o parámetros para asignar a un hablante en determinada categoría. Por ello, estos datos se apoyan con las observaciones realizadas, entrevistas, y de una interrelación directa con algunas personas de la comunidad.

categorías: bilingüe y monolingüe, encierran otras particularidades, que conviene precisar en adelante:

#### a) Bilingüismo

A una persona se le considera bilingüe, cuando posee dos sistemas lingüísticos diferentes, que domina y usa en cualquier circunstancia para comunicarse. Es decir, además de dominar una lengua materna (el náhuatl por ejemplo) puede comunicarse también a través de una segunda lengua (el español) o viceversa. Sin embargo, es frecuente que los sujetos no tengan un dominio verbal similar o equilibrado en las dos lenguas, pues muchas veces existe una mayor competencia en una de las dos lenguas.

Esto último ha llevado a diversos autores a diferenciar entre un bilingüe coordinado, equilibrado o perfecto<sup>74</sup>, y un bilingüe incipiente.<sup>75</sup> El bilingüismo coordinado o equilibrado, es un ideal que se pretende alcanzar en la escuela primaria bilingüe, como puede constatarse en varios documentos oficiales editados por la DGEI.

En este trabajo se hablará más bien de un *bilingüismo suficiente*, que caracteriza a aquel sujeto capaz de establecer comunicación en cualquiera de las dos lenguas, entenderlas y hacerse entender a través de ellas, satisfaciendo así sus necesidades comunicativas. No se considera conveniente adoptar los conceptos de coordinado, equilibrado o perfecto, porque remiten a una exigencia en la que se impone como parámetro el léxico del español. Y en esas condiciones ¿cómo hablar de un bilingüismo perfecto o equilibrado, cuando son dos sistemas lingüísticos que satisfacen a necesidades diferentes?

Y por un *bilingüismo insuficiente*, se hará alusión a las dificultades de una persona para establecer una comunicación clara y entendible en una de las dos lenguas. Ya que en muchas ocasiones se puede tener mayor y mejor dominio en una de las lenguas, más no en la otra.

---

<sup>74</sup> Cfr. Siguan, Miguel y William F. Mackey. *Educación y bilingüismo...*pp.17-27, y en: *La lengua indígena y el español en el vitae, Op. Cit.*, p. 64

<sup>75</sup> Cfr. Ros Romero, Ma. del Consuelo. *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán...*p. 73.

Por otro lado, al referirse a la población bilingüe de la comunidad, se están tomando en cuenta a los hablantes que tienen como lengua materna el náhuatl y como segunda lengua el español, quienes representan un 98% de la población bilingüe; así también, quienes han adquirido el español como lengua materna y el náhuatl como L2, que son muy pocos.

Uno de los medios que ha favorecido el aprendizaje del español, ha sido la escuela, sin que éste sea el único espacio. Pues así como un monolingüe español, aprende el náhuatl en la calle, entrando en contacto con personas hablantes de esa lengua, así una persona monolingüe náhuatl, aprende el español en la calle, en la iglesia, en la radio, la T.V. (aunque exista en pocas familias), la emigración que obliga a muchas personas a salir en busca de trabajo<sup>76</sup> y a través de las relaciones comerciales que se establecen en el pueblo, en la Cabecera Municipal y en la Región de la Montaña.

Quienes tienen como lengua materna el español, y como L2 el náhuatl, provienen de hogares donde el principal medio de comunicación es el español, ya sea porque alguno de los padres no domine el náhuatl o lo haya aprendido después, o bien porque han emigrado por muchos años fuera de la comunidad, y a su retorno continúan utilizando el español al interior de la familia, y fuera de ella el náhuatl, como sucede con algunas familias, en los que se hallan algunos maestros bilingües. Lo anterior se ejemplifica en los siguientes términos:

*“En el comercio, el uso del español es indispensable, e incluso en la vida, para comunicarse con los mixtecos, tlapanecos o la gente mestiza. Mi lengua materna no es el náhuatl, pues mi madre no lo hablaba, sólo mi padre. Yo aprendí primeramente el español porque en la familia así nos hablaban. El náhuatl lo aprendí en la calle. Así también les hablo a mis hijos y a mis nietos.”<sup>77</sup>*

Esta persona, a pesar de que domina el náhuatl, reconoce que en su familia el principal medio de comunicación entre su esposa, hijos y nietos, ha sido el español. Al igual que él, sus hijos y nietos que viven en Xalatzala, aprenden el náhuatl en la calle. Mientras que los nietos

---

<sup>76</sup> Muchas personas emigran en busca de trabajo hacia el Estado de Morelos, donde existen familias completas, otras a la Ciudad de México, Acapulco, Quintana Roo y a Estados Unidos.

<sup>77</sup> EISC (Entrevista informal con un señor de la comunidad).

que no viven en el pueblo, ya no dominan el náhuatl, sólo el español. Este ejemplo es importante, porque guarda relación con la decisión del padre de familia a cerca de la alfabetización en lengua materna, como se verá más adelante.

La lengua materna, tiende pues a su conservación y desarrollo, cuando se le reconoce y valora. Así también el contexto donde el hablante crece, es importante, ya que éste, favorece y contribuye a la conservación de la lengua, en las siguientes generaciones (hijos, nietos) o se va perdiendo paulatinamente si ésta cae en desuso y no se practica.

Afirmar que es importante el contexto donde crecen los niños, para la conservación del náhuatl, obedece a que generalmente muchos maestros bilingües, preocupados porque en la Escuela Primaria Bilingüe, los niños hablen y escriban en su lengua materna (náhuatl), sus propios hijos ya no lo hablan, ni mucho menos lo escriben, por el hecho de vivir en alguna ciudad, Tlapa por ejemplo. Esto sucede en muchos casos a pesar de que el matrimonio es bilingüe, y no se diga de las parejas mixtas (donde uno de ellos es bilingüe y el otro monolingüe español). Los docentes caen así en una incongruencia entre el discurso y la práctica, y se pone en duda la valoración que le dan a la L1, a excepción de algunos maestros bilingües, quienes viven con su familia en un pueblo náhuatl, que aunque no les hablen a sus hijos en la L1, esta lengua la aprenden en la calle.

**a) Monolingüismo.**

En el pueblo se ha reducido considerablemente la población monolingüe náhuatl, a un 10%, si tomamos en cuenta que originariamente han sido hablantes de esa lengua, y empieza a surgir otro grupo, monolingüe-español (1.0%).

El primer grupo, monolingüe náhuatl, tanto como el segundo, monolingüe español, se encuentran conformados tanto por monolingües funcionales como absolutos, en términos de Ros Romero<sup>78</sup> se entiende a los primeros, como aquellos que aunque tienen algún conocimiento mínimo del español, prefieren comunicarse en náhuatl con los miembros de la comunidad, en la familia e incluso con personas de afuera, aunque entienden lo que les dicen, no contestan en español, muestran inseguridad. Algo similar sucede con algunos monolingües

---

<sup>78</sup> Cfr. Ros Romero, María del Consuelo. Op.cit., p. 62.

español, que entienden palabras en náhuatl y pueden pronunciarlas, pero se comunican en su lengua materna.

En cuanto a los monolingües náhuatl absolutos, son aquellos miembros de la comunidad (generalmente mujeres ancianas) que no hablan ni entienden casi el español (que son muy pocos) y que al entrar en contacto con personas monolingües español ajenas a la comunidad, requieren de intérprete. Lo mismo sucede con algunos monolingües español que se han casado en el pueblo y que vienen esporádicamente de visita.

Las personas que utilizan el náhuatl como único medio de comunicación, ya sea funcional o absoluto, generalmente han sido aquellos que no han salido de la comunidad, ni han ido a la escuela, principalmente las mujeres, a quienes hasta hace poco no se les permitía asistir a la escuela, aunque algunas desde luego lograron aprender el español sin asistir a la escuela.

Una señora joven, por ejemplo, comenta que cuando quería estudiar, sus papás le dijeron que *“la escuela no era para las mujeres, era para los hombres”*, y nunca la quisieron mandar. Sin embargo, aunque no sabe leer ni escribir, sí aprendió a comunicarse en español.

Los monolingües náhuatl, no han salido a trabajar fuera de la comunidad. Se dedican principalmente a la agricultura, y al tejido del sombrero, el cual les es pagado a \$1.00 cada uno, lo que significa que están en condiciones más difíciles, pues aunque llegaran a elaborar 10 sombreros en todo el día, sería insuficiente para su sobrevivencia, como lo reconocen las mismas personas que acaparan el sombrero, quienes afirman que *“no sacan ni para el jabón.”*

### **2.3 Uso y valoración de la (s) lengua (s)**

El panorama general de la población bilingüe y monolingüe ya presentado, ayudará a explicar los usos y funciones de las lenguas, así como los espacios donde cada una predomina.

De entrada es posible afirmar que el náhuatl es la lengua predominante en la comunidad. Su uso oral es frecuente y notorio en las calles, en las tiendas, en la cancha, en la comisaría e incluso en la escuela, y en varios espacios más donde la gente trabaja, como es en el campo, en la construcción de las casas, y en el tequio o faena. El náhuatl, es así, el principal medio de comunicación en todas las edades, salvo algunas excepciones de la población monolingüe español, y de algunos bilingües que prefieren usar el español, por ejemplo, al anunciar la venta de productos a través de los aparatos de sonido, al hacer extensiva alguna invitación e información a cerca de algunas actividades religiosas, deportivas o de esparcimiento, o cuando alguna persona tiene llamada telefónica.

Sin embargo, el uso del náhuatl en los espacios mencionados, no es uniforme u homogéneo, si se toma en cuenta la heterogeneidad en el dominio de cada lengua. Esto obliga a reconocer que a pesar de la vitalidad del náhuatl, el uso del español también se hace presente en algunas situaciones y contextos, principalmente para entrar en contacto con los monolingües español (que son pocos 1%) y que viven permanente o temporalmente en el pueblo, y con las personas visitantes, entre estas, algunos maestros monolingües de la secundaria.

En la Comisaría Municipal, la máxima autoridad junto con su comitiva y los señores principales o consejo de ancianos tratan y resuelven los asuntos políticos y jurídicos comunitarios en náhuatl, de igual manera en la organización y realización de las asambleas generales con el pueblo. Se recurre al uso del español, solamente cuando acuden a la comisaría, autoridades municipales y/o educativas de la ciudad de Tlapa a tratar asuntos oficiales; así también ante la presencia o visita de los maestros de secundaria o de la primaria bilingüe que no son del pueblo, pues estos últimos aunque también pueden utilizar la lengua náhuatl para comunicarse prefieren interactuar en español, no así los maestros bilingües originarios de este pueblo pues ellos se comunican en náhuatl, como un canal efectivo y afectivo para establecer confianza y familiaridad, ya que la lengua es una manifestación de la identidad, de decir, somos parte del pueblo, asimismo el pueblo les responde afectivamente en la lengua que los caracteriza, como muestra de aceptación.

La lengua, en este caso, como elemento importante de identidad, juega un papel fundamental, de aceptación y/o rechazo. Así también, para marcar distancias, pues el maestro acude frecuentemente al español para distinguirse como tal, con funciones distintas al resto del pueblo, e incluso para darse a respetar, pues muchas veces consciente o inconscientemente el docente sobrevalora el español como lengua dominante y de prestigio.

De esta manera, el uso del español está presente al interior de la comunidad, principalmente en la Escuela Secundaria y Primaria Bilingüe. En esta última, si bien los alumnos prefieren y se les permite interactuar en su lengua materna, algunos docentes, utilizan la L2 para abordar los contenidos de las diferentes asignaturas, como principal vía de comunicación en los grados superiores, 4o., 5o., y 6o., pues se considera que en los grados inferiores se le ha dado atención tanto a la L1, como a la L2, y la responsabilidad que sigue, es preparar a los alumnos en la L2, para que sean capaces de enfrentarse a la sociedad y lengua dominante cuando egresen de la escuela, y busquen acomodo en una secundaria o emigren fuera de la comunidad en busca de trabajo.

La Escuela Secundaria que existe en el pueblo es de reciente creación.<sup>79</sup> En ella, es también frecuente escuchar a los alumnos comunicándose en su lengua materna, preferentemente fuera de las aulas y en sus juegos. Al interior de las aulas, a diferencia de la Escuela Primaria, como se verá en el siguiente capítulo, no les es posible, utilizar otra lengua que no sea el español, pues todos los maestros son monolingües español, menos el director, que aunque es originario del pueblo, prefiere utilizar la lengua de “prestigio”.

En la Escuela Secundaria, el alumno se inicia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sin la remota posibilidad de que también aprenda a escribir en su lengua materna.

La iglesia, es otro espacio donde oficialmente se ha reconocido el español para la celebración de las misas, coincidiendo muchas veces con el monolingüismo de los sacerdotes.

---

<sup>79</sup> La Escuela Secundaria se crea en el ciclo escolar 1996-1997, inicia funcionando con 32 alumnos, 6 maestros y atiende únicamente a 1o. de secundaria.

Sin embargo, a finales de la década de los 90, el párroco de Xalpatláhuac<sup>80</sup>, ha dirigido sus sermones y ha celebrado misas en náhuatl, en este poblado de Xalatzala. Es decir, utiliza ambas lenguas, para hacerse entender, y al mismo tiempo valora así la L1, no sólo al usarla de manera oral, sino también de manera escrita, a través del folleto náhuatl-español: Tlasohkamachilistli (celebración eucarística) de la Parroquia de San Pedro apóstol, Xalpatlahuac, Gro., diócesis de Tlapa, 1995.

Este folleto, es la traducción de la misa a la lengua náhuatl, que representa, a decir del párroco Antolín,: “*por un lado un esfuerzo de justicia a la raza náhuatl, de cederle un lugar legítimo, en la asamblea litúrgica de la religión católica*”<sup>81</sup>, y por otro lado, utilizar la LM en la evangelización de los pueblos.

Los esfuerzos realizados para que los feligreses se involucren en la lectura de dicho material y participen activamente en la misa, no ha dado tal vez los resultados esperados ya que algunas personas comentan que no los leen, y otras más dicen, no conocerlos.

Estas afirmaciones de ninguna manera significan que el pueblo no valore su lengua, más bien, por un lado, obedece a la falta de hábito entre los alfabetizados, leer en su propia lengua, pues están acostumbrados hacerlo en la L2, y por otro lado, al analfabetismo existente entre la población.

Esta dificultad se incrementa, al enfrentar a la persona con un lenguaje religioso distinto al uso cotidiano de su lengua y a su variante. Por ejemplo: “*el señor esté con ustedes*”; en Xalatzala se diría: *ika amejua ma weyi to tajtsi*, y en el folleto dice: “*Ika nan mejuame ma onye to teotajzin*”, aunque en la realidad no es tan marcada la variante de Xalatzala y Xalpatláhuac, o sea que hay entendimiento.

De esta manera, a pesar del monolingüismo español de muchos sacerdotes, el náhuatl está presente en la iglesia, por ejemplo, cuando cada persona la usa de manera individual, al

---

<sup>80</sup> El pueblo de Xalatzala, en el ámbito religioso pertenece a la parroquia de Xalpatláhuac, y administrativamente al Mpio. de Tlapa. Lo cual significa que cuando desean celebrar alguna misa acuden con el párroco Antolín Casarrubias R., solicitándole su venida al pueblo. En muchos casos, cuando no le es posible, las personas acuden a esa parroquia a casarse o a bautizar a sus hijos.

hacer sus peticiones personales a los santos, pues las personas saben que aunque se dirijan en náhuatl a los santos, éstos los entienden y en ocasiones cuando no llega el sacerdote, se realizan algunas actividades eclesíásticas con personas del pueblo, que se les identifica como “cantores”, que muchas veces explican también en lengua materna lo que esperan que realicen los feligreses en la iglesia.

Como puede observarse, es notable el esfuerzo que empieza a darse en distintos espacios y circunstancias, por revalorizar la lengua náhuatl, tanto oral como escrita. Estos espacios son la iglesia, la comisaría, en los trabajos comunitarios, en los espacios de esparcimiento a través de la radiodifusora, la escuela, entre otros.

¿Pero que relación hay entre esta revalorización y las principales actividades a las que se dedican los habitantes de la población de Xalatzala? y ¿Cuál es la opinión de las personas en cuanto a la escritura en lengua materna?

#### **2.4 Importancia de la escritura en las actividades principales a las que se dedican los habitantes del pueblo**

Una de las actividades centrales que rigen la vida en la comunidad, es la agricultura, pues en torno a ella se realizan otras actividades, como es el comercio, el tejido del sombrero de palma, la albañilería, la crianza de animales domésticos (en pequeña proporción), la panadería, la matancería y la migración que también está sujeta al ciclo agrícola.

La práctica de la agricultura, está sujeta a las condiciones geográficas del suelo y a la lluvia. Estos dos elementos determinan la siembra de temporal en barbechos y tlacololes<sup>82</sup>, sin la remota posibilidad de sembrar en terrenos de regadío, por la falta de agua y terrenos para dicho cometido, pues la poca agua que existe, es de pozos y barrancas, apenas suficiente para el uso de las personas y los animales. El maíz, el frijol y la calabaza, son las semillas que principalmente se siembran para el autoconsumo; aunque en ocasiones cuando las cosechas no

---

<sup>81</sup> cfr. Tlaxohkamachilistli. Celebración Eucarística, náhuatl. español...

<sup>82</sup> Los tlacololes son terrenos inclinados que se localizan en las faldas de los cerros, donde muchos campesinos realizan sus siembras

alcanzan, se ven obligados a comprar dichos productos en el mercado de Tlapa o a los mismos campesinos del pueblo, pues son la base de la alimentación familiar.

El pueblo de Xalatzala se caracteriza también por la siembra del chile, producto de suma importancia al igual que el maíz, que cultivan y comercian muchas personas del poblado.

Si bien es cierto que el chile forma parte de la base alimenticia, también es verdad que la mayor parte de este producto se destina a la venta, al interior del propio pueblo y fuera de él. Fundamentalmente se lleva al mercado de la Cabecera Municipal de Tlapa y otros más se ven obligados viajar tres horas más en autobús para vender su producto en Chilapa, cerca de la capital del Estado, donde les pagan a un mejor precio.

En un viaje que realicé de Xalatzala a Tlapa, unos jóvenes agricultores, por ejemplo me comentaron:

*“El chile lo llevamos a Chilapa, porque allá se vende mejor que en Tlapa”*

Vender mejor significa que venden más pronto su producto y a mejor precio que en Tlapa. Es decir, lo entregan por bultos a los acaparadores, aunque esto implica para ellos pagar el transporte de su producto en el autobús.

Esta actividad comercial, que establecen dentro y fuera del pueblo, requiere además de los conocimientos agrícolas que poseen, nociones básicas de matemáticas, lectura y escritura, como ellos mismos reconocen. O sea *“aprender para la vida”*, dicen muchos de ellos.

#### **2.4.1 Importancia de la escritura en la actividad comercial**

Xalatzala, se ha caracterizado (además de la siembra y venta del chiltepín), por la actividad comercial, que han venido practicando sus habitantes desde hace más de seis

décadas, en sus recorridos por los pueblos de la Montaña Alta del Estado de Guerrero. De ahí que Don Luis ( un señor de Michoacán que vive en Tlapa), los identifique como *los fenicios de la Montaña*, por el espíritu emprendedor y las grandes distancias que han recorrido, no sólo visitando pueblos de la Región de la Montaña, sino algunos lugares de la Región de la Costa Chica, como afirma Doña Consuelo: “*Hace años, como en 1960, cuando vivía tu tío Moisés, íbamos por los pueblos vendiendo cebolla morada, petates, máquinas de coser y rifles. Llegábamos hasta Iliatenco, Tilapa, Tierra Colorada, San Luis, Azoyú, y Marquelia de donde traíamos, cocos, bocadillo, café y bestias mulares*”<sup>83</sup>.

Por aquellos años, no había carretera, sólo escabrosos caminos de herradura, por donde transitaban, con sus bestias de carga, muchas veces en pequeños grupos que se iban desintegrando conforme algunos se quedaban en lugares cercanos o se dirigían a lugares distintos.

Don Marino, por ejemplo, se dirigía al poniente, pasando por los pueblos de Cacalotepec, Teocuitlapa, Acatepec, Zapotitlan Tablas, Hueicantenango, hasta llegar a Chilapa y Colotlipa, así también al sur y oriente; donde llevaba a vender mercería y ropa, al mismo tiempo que compraba en los pueblos que iba pasando, pieles de chivo y de res, café, y sombrero.

Don Goyo (mi padre), llegó también a recorrer varios pueblos al sur y suroeste de la Región de la Montaña, por ejemplo: Tototepec, Atlamajalcingo del Monte, Malinaltepec, llegando hasta el Rincón; al norte, pasaba por Igualita, Alpoyecancingo, San José Laguna, Alcozauca y Tlalixtaquilla. Llevaba a vender maíz, panela, sal, pan y en ocasiones chile y tomate. Después de vender sus productos en la Montaña, compraba café, sombreros y en ocasiones cerdos. Y cuando traía algunos burros sin carga, cortaba leña en el camino, para luego venderla ya sea en Xalatzala o en Tlapa, lo importante era no regresar con las manos vacías, comenta don Goyo.

La actividad comercial, ha sido una importante fuente de ingresos que también ha contribuido al uso y aprendizaje del español, tanto oral como escrito. Ya que, a decir de los

---

<sup>83</sup> Plática informal con mi tía Consuelo Salmerón.

comerciantes, para que ellos pudieran comunicarse y entrar en contacto con los pueblos mixteco y tlapaneco sólo era y es posible a través del español. Aunque algunos de los comerciantes llegaron a aprender frases cortas en dichas lenguas, para el saludo y compra de alimentos. Aprendían, dicen ellos por necesidad. La escritura, no ha sido menos importante en estas actividades comerciales e incluso agrícolas, como reconocen, al externar sus experiencias.

Muchas de las personas que se han dedicado al comercio, no sabían leer, ni escribir, como tampoco hacer cuentas. No habían ido a la escuela, porque las necesidades más apremiantes de sus familias, era contribuir en el ingreso familiar, desde muy temprana edad, hecho que hoy en día se sigue dando con muchos niños en edad escolar. Sin embargo, pronto se dieron cuenta de la importancia de estos conocimientos, y empezaron varios de ellos a aprender “ya de grandes”, “por su cuenta”, para evitar ser engañados e incluso robados al vender y comprar, particularmente por los caciques a quienes entregaban pieles, café, sombrero, y ganado. Producto del intercambio comercial y de la compra que hacían en los pueblos de la Montaña, después de haber vendido sus mercancías.

Don Raquel por ejemplo, recuerda que algunas veces cuando llegó a entregar pieles de chivo y de res, así también café, a la ciudad de Tlapa, se lo pesaban y le pagaban lo que el rico quería, pues él y muchos de sus compañeros comerciantes, no conocían los números, ni los kilogramos, ni mucho menos podían hacer una suma, una resta o una multiplicación.

Por ello Don Marino afirma:

*“el que no estudia o no sabe leer, pierde o lo engañan como a un niño, como niños nos hacían...es triste. (Y agrega) no, un comerciante debe conocer la báscula, la romana de vara o de resorte, debe conocer y hacer sus cuentas para que no lo engañen...saber que una arroba tiene 8 kilos y medio, 100 kilos son 8 arrobas con 8 kilos, 300 kilos tiene 26 arrobas un kilo...No, aquí en la vida muchachos no es cualquier cosa,*

*aquí necesita uno fijarse para vivir, y si no, se va uno de cabeza...hay que echarle sentido y estudiar...<sup>84</sup>*

El reconocimiento de estas carencias y necesidades, y la valoración no sólo del dominio del español oral, sino del estudio y aprendizaje de la lectura, escritura y de los conocimientos elementales de las matemáticas, los llevaron a buscar y construir sus propias estrategias para acceder a estos conocimientos, fuera de la escuela, en los caminos insólitos de la Montaña.

#### **2.4.2 El aprendizaje de la escritura, más allá de la escuela primaria**

Se ha creído que la Escuela Primaria, es el único lugar por excelencia, donde el alumno aprende la lengua escrita, para después acceder a otros conocimientos. Y muchos maestros descartan la posibilidad de que el alumno lleve consigo, conocimientos relacionados con la lengua escrita. Esto se manifiesta cuando algunos maestros afirman que “*los niños llegan en cero*”. Estos supuestos, dejan de tener validez al descubrirse que el alumno inicia el aprendizaje de la lengua escrita, mucho antes de su ingreso a la escuela, ayudado por el contexto familiar, local y regional.

Es decir, más allá de la Escuela Primaria Bilingüe, existe la posibilidad de que el sujeto aprenda a leer y a escribir; así también la presencia de factores que refuerzan y recrean lo aprendido en el aula y lo que la escuela no ofrece, la persona lo reinventa a partir de los conocimientos que posee, con el afán de satisfacer sus necesidades.

Muchos padres de familia no dudan, que es importante asistir a la escuela primaria, y quienes no tuvieron esa oportunidad. Lo lamentan y relacionan, el no saber leer y escribir, con una incapacidad orgánica, como se refleja en las siguientes expresiones:

*“Nosotros no sabemos leer, ni escribir. Estamos ciegos, estamos perdidos...nosotros estamos ciegos.”<sup>85</sup>*

---

<sup>84</sup> Información obtenida a través de varias pláticas con don Marino

*“Yo no fui a la escuela, pero por necesidad ya de grande aprendí un poco, pero mi señora no sabe nada, está perdida”.*<sup>85</sup>

Estas afirmaciones de las señoras y señores que se entrevistaron, pone en duda el considerar que los pueblos originarios, no necesitan de la lengua escrita, porque sus conocimientos son transmitidos por tradición oral.

Es cierto que tienen una gran tradición oral, pero no es menos cierto, que el analfabetismo en ellos es de grandes magnitudes y los imposibilita, hacer uso de la escritura de acuerdo a sus necesidades y aspiraciones.

Sin embargo, sus carencias alfabéticas, han orillado a algunos a construir sus propias estrategias para lograr lo que no les fue posible aprender en la escuela, bien porque no tuvieron la oportunidad de asistir o se vieron obligados a desertar para incorporarse al trabajo a temprana edad, y así contribuir en el ingreso familiar, como podrá observarse en los dos ejemplos siguientes:

- a) Don Raquel no aprendió a leer ni a escribir en la Escuela, sino en los caminos agrestes, de la Montaña, este señor sólo asistió algunos días, lo cual no lo capacitó para ser capaz de juntar sílabas y formar palabras.

En las pocas veces que asistió de manera irregular, porque ayudaba a su padre a cuidar algunas vacas que tenía, era capaz de aprenderse las lecciones recomendadas por el maestro, gracias a la brillante memoria que tenía, a tal grado que pronto lo pasaron de 1er. grado a 2o., y después a 3o., donde empezaron sus dificultades, pues su hermano que sí asistía diariamente a la escuela, junto con sus compañeros, lo acusaron con el maestro, diciéndole que Raquel no sabía leer, por tanto ¿cómo era posible que cursara el tercer grado? Ante esta petición, el profesor le pidió leer algo ya visto en clase, lo cual lo hizo sin mucha dificultad, no así cuando se enfrentó a una lección que no habían revisado. Hecho que evidenció su incapacidad de

---

<sup>85</sup> Una anciana de la comunidad que no tuvo oportunidad de asistir a la escuela, al igual que su hija, porque en su tiempo les dijeron que la escuela era para los hombres. Lo cual no quieren que pase lo mismo con sus hijos (as) y nietos (as).

<sup>86</sup> Don Marino, aprendió en los caminos de la Montaña, cuando anduvo comerciando.

poder juntar las sílabas, y formar palabras, motivo suficiente para que el maestro lo regresara otra vez a primer grado, pues fue descubierto, que las lecciones pedidas por el maestro, se las había aprendido de memoria. Su asistencia irregular y la necesidad de su padre para que lo acompañara a recorrer los caminos de la Montaña, para practicar el comercio, lo obligaron ausentarse definitivamente de la Escuela. Fue en esos caminos donde aprendió a leer y a escribir, así también a sumar, restar y multiplicar.

Comenta Don Raquel que cuando encontraba a algún promotor en el camino, que no era difícil distinguirlos, pues sólo ellos usaban pantalón, camisa y tenis, y el resto del pueblo calzón, algodón y huaraches, después de saludarlo, le pedía que le enseñara a escribir palabras, pues cargaba siempre algunas hojas de cuaderno.

El promotor, le ponía en una hoja un listado de sílabas, por. ejemplo: sa, se, si, so, su..., las cuales Don Raquel iba repasando por todo el camino, hasta encontrar a otro promotor, a quien se las decía para ser corregido, y pasar al estudio de las sílabas de tres letras: tra, tre, tri, etc.

Así pasó del aprendizaje de las sílabas a las palabras, siempre preguntando en los caminos a cualquier promotor que encontraba y repasando sus lecciones, para luego aprender a sumar, restar y multiplicar, también en las mismas condiciones, a partir de sus necesidades reales. Por ejemplo, preguntaba a algún promotor, cuánto debía pagar si compraba 3 chivos a \$15.50 cada uno, y cuánto debería dar cambio o deberían darle según la situación en la que se encontrara. Fue así como aprendió a formar palabras y a resolver operaciones relacionadas con su trabajo de comerciante. Aprendió en los caminos, en sus ratos de descanso bajo los frondosos y aromáticos árboles de ocote, después de hacer camino al andar.

- b) Don Marino, nunca fue a la escuela, pero aprendió a leer y a escribir también en los enmarañados caminos de la Montaña, por su cuenta.

Comenta que cuando sus hijas estudiaban en un internado de Atenango del Río, le escribían cartas que nunca podía leer. Se vio obligado a buscar quien pudiera leérselas. Este hecho, y la exigencia también de poderse desempeñar mejor en el comercio, y así evitar ser

robado y engañado, se vio obligado a comprar el Silabario de San Miguel, para iniciarse por su cuenta en el mundo de la escritura.

Teniendo ya en su poder el Silabario, y en sus recorridos por los caminos de la Montaña, preguntaba a las personas que sabían leer, que le dijeran, el contenido del material que llevaba en manos. Así identificó por primera vez la A, E, I,...que iba por todo el camino, repasando para evitar se le olvidara.

Al encontrar a otra persona, no sin antes preguntarle si sabía leer, le pedía que escuchara si la pronunciación e identificación que hacía de las letras era la forma correcta, y de no ser así, solicitaba que lo corrigieran, además, le fueran enseñadas las letras faltantes.

Así aprendió las vocales, luego las consonantes; aprendió a distinguir las letras mayúsculas y minúsculas; y a escribir en forma manuscrita y cursiva. Como puede constatarse en una libreta que utiliza para anotar a las personas que les adelanta dinero para recibir sombreros a cambio.

La importancia de conocer el mundo de las letras, se ve reflejada en las dos experiencias anteriores. Aprender para la vida, como ellos mismos lo afirman, implica acceder a conocimientos como la lengua escrita y las matemáticas, que tengan una aplicación real a sus necesidades, para no ser engañados e incluso robados al entrar en contacto a través de las relaciones comerciales, con aquellos que además de tener dichos conocimientos, tienen el poder económico en los contextos regionales en que se encuentran las poblaciones indígenas.

No tener los conocimientos elementales para enfrentarse a la vida, los ubica en condiciones de desventaja frente a la población dominante, con la que necesariamente interactúan. Pues hoy en día, los pueblos indígenas ya no están aislados como se había creído, forman parte de esta aldea global.

Ello los lleva a considerar, que la asistencia de sus hijos a la escuela, es importante y determinante para que sus hijos no sufran las mismas condiciones por las que ellos atravesaron

y lamentan que en la actualidad tenga que haber niños que lejos de estar en la escuela, se vean obligados a trabajar a temprana edad.

La valoración que han dado a la lectura y escritura, a las matemáticas, y de una educación para la vida, los ha orillado también a tener una escuela, acorde a sus necesidades e intereses, y los ha llevado a luchar hasta conseguir una Escuela Primaria Bilingüe.

## **2.5 El pueblo lucha por una Escuela Primaria Bilingüe**

El pueblo de Xalatzala, como puede observarse en sus antecedentes, ha sido de siempre, desde su fundación, hablante de la lengua náhuatl, misma que en la actualidad se conserva, a la vez que sus habitantes han recurrido al aprendizaje del español, como un vehículo más de comunicación hacia otros pueblos, aparejado a sus necesidades de sobrevivencia. De ahí que se caracterice como una población bilingüe.

La única Escuela Primaria, con que cuenta hasta la fecha el pueblo, ha pasado de un sistema monolingüe español, contrario a las características del pueblo, a una educación bilingüe, acorde a sus particularidades actuales, que tiene que ver por un lado a las políticas educativas implementadas, y por otro lado a las exigencias e intereses del propio pueblo. Es decir, hasta antes de la década de los años 90, había venido funcionando la Escuela Primaria Federal “SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ”, creada aproximadamente en 1922, durante la política de incorporación, que tuvo auge después de la Revolución Mexicana<sup>87</sup>, por ello, una de sus características importantes era la castellanización directa, que no tomaba en cuenta la lengua materna del alumno. Asimismo, un jardín de niños que venía funcionando, y que era atendido por personal monolingüe español, hoy en día pasó al sistema bilingüe.

Después de medio siglo en el que varias generaciones egresaron de la Escuela Primaria, muchos de ellos ahora profesionistas y padres de familia, conscientes del respeto que

---

<sup>87</sup> El profr. Maurilio Valencia H., egresado de la Escuela Normal de Ayotzinapa, Gro., originario de esta comunidad afirma, (antes de su muerte), que afines de 1922 llegó a este pueblo el primer maestro enviado por la SEP. En 1945 cuando él llegó a la comunidad, la escuela continuaba siendo unitaria, sin aulas. Se trabajaba en el

debe haber hacia su lengua y su cultura y cansados de varios atropellos, de algunos maestros “monolingües español” que laboraban en la comunidad, iniciaron en agosto de 1990 la lucha por una educación distinta y por unos maestros hablantes de la lengua náhuatl. Es decir por una educación bilingüe, donde además de respetar el uso de la lengua materna de los niños y su enseñanza oral y escrita, estuviera ausente la discriminación entre maestro-alumno, respetando las diferencias culturales.

La lucha no fue nada fácil, a decir de los que participaron en ella, pues se vieron obligados ante la resistencia y negatividad de las autoridades educativas inmediatas de la Región de la Montaña, hacer las gestiones en la capital del Estado, directamente con el gobernador José Francisco Ruiz Massieu, y Jesús Estrada Hernández, Director de los servicios coordinados en Chilpancingo, Gro.

Ante las respuestas nada favorables de las instancias a las que habían acudido<sup>88</sup>, los padres de familia, el Comité de Desarrollo Social y la Autoridad Municipal del pueblo, decidieron cerrar la Escuela Primaria Federal “SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ” y el jardín de niños, comunicando oficialmente a las autoridades municipales y educativas de la Cabecera Municipal, acerca de esta última determinación, la cual consistía en que no permitirían la reanudación de las clases ni mandarían sus hijos a la escuela, en tanto no les resolvieran favorablemente su petición.<sup>89</sup>

En la lucha que emprendieron contra los maestros monolingües, el pueblo no estuvo exento de presiones psicológicas, intimidaciones y soborno, como:

- a) *Pobres indios calzonudos, no podrán hacer nada con nosotros.*
- b) *Si no abren las aulas y mandan sus hijos a la escuela perderán este ciclo escolar.*

---

curato, y se suspendían las clases cuando llegaba el sacerdote. Posteriormente, trabajó bajo de un árbol, mientras se construía la primera aula.

<sup>88</sup> Se había acudido, como lo muestran los documentos, a las siguientes autoridades: al Gobernador del Estado de Guerrero, documento con fecha 20 de agosto de 1990; con el Delegado de Zona de la Montaña de Gro., documento con fecha 3 de septiembre de 1990; con el Director de los Servicios Coordinados en Chilpancingo, Gro., documento de fecha 15 de septiembre de 1990.

<sup>89</sup> Documento enviado al Presidente Municipal, Enrique Camarillo B., con fecha 8 de octubre de 1990.

*c) Ofrecieron al Comisario Municipal de aquel entonces (maestro bilingüe) que podría trabajar en su pueblo (junto con los maestros monolingües) si tranquilizaba a los padres de familia y dejaban trabajar a los maestros del sistema monolingüe.<sup>90</sup>*

Las anteriores afirmaciones fueron hechas por los maestros “monolingües español” que laboraban en el pueblo, seguros del respaldo que tenían de sus autoridades.

Pese a toda clase de presiones e intimidaciones para hacer desistir a los padres de familia en su decisión, y gracias a la firmeza y unidad existente con las autoridades del pueblo, por fin reciben la autorización de la creación de la Escuela Primaria Bilingüe, el día 10 de octubre de 1990, de parte de las autoridades educativas de Tlapa, por órdenes e intervención del Gobernador del Estado, a través del oficio de fecha 6 de septiembre de 1990.

Es de estimar la valentía y decisión del pueblo náhuatl de Xalatzala, por luchar por una escuela que no discriminara a sus hijos, por ser hablantes náhuatl y poseedores de una cultural ancestral.

Pero a partir de la creación de la escuela bilingüe, realmente ¿los hijos del pueblo fueron atendidos respetando su cultura y su lengua? Ante tal interrogante y conociendo la lucha que el pueblo había emprendido por conseguir una escuela acorde a su especificidad cultural, me interesé por acercarme a la escuela para ver que estaba pasando en la cotidianeidad. Más específicamente mi interés se centró en torno a los usos y prácticas escolares de la escritura en L1 y L2.

Así fue que teniendo como guía la etnografía me adentré en la cotidianeidad de las aulas de la Escuela Primaria Bilingüe “Miguel Hidalgo y Costilla”, lugar que me acogió cálidamente durante el ciclo escolar 1997 – 1998. Es precisamente de ese *estar allí* de lo que daré cuenta en el capítulo siguiente

---

<sup>90</sup> Información proporcionada por el comisario de aquel entonces.

### CAPITULO 3

## USOS Y PRÁCTICAS ESCOLARES DE LA ESCRITURA

*El idioma es un medio para identificarnos y relacionarnos con los demás y una forma de pensar y entender la vida, por lo cual es necesario conservarlo...poniéndola por escrito, con la participación de nuestras comunidades...*

Organizaciones Indígenas  
Independientes, 1980.

Referirse a los usos y prácticas escolares de la escritura, que se dan en una escuela primaria bilingüe, obliga necesariamente referirme al uso oral de las lenguas L1 y L2, pues estas no sólo caracterizan a la educación bilingüe, sino determinan de alguna manera los usos y prácticas de la escritura, en forma bilingüe, ya que en la escuela donde se utilice una sola lengua, difícilmente se esperaría encontrar con los alumnos una escritura en L1 y L2, como parte de un proceso de alfabetización en forma bilingüe.

Hablar entonces de la existencia de dos lenguas, náhuatl y español, obliga de entrada, preguntarse: ¿en qué lengua se debe iniciar la alfabetización del alumno?, y ¿cuál es la importancia de usar la lengua materna del alumno en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita?

Dar respuesta a la primera interrogante, implica considerar la situación lingüística y cultural de la población escolar, particularmente el grado de bilingüismo de los alumnos. Así como los resultados y aportaciones de diversos estudios, ya enunciados en el primer capítulo, que enfatizan el uso de la lengua materna para iniciar al alumno en la alfabetización.

La UNESCO, en este caso, reconoce que la lengua materna es el medio ideal para enseñar a un niño, ya que si se le instruye en su lengua materna, está en condiciones de

aprender más y mejor, pues le es más accesible la información y los contenidos en una lengua que domina, que en una segunda lengua desconocida.<sup>91</sup>

De lo anterior se desprende, que si bien la lengua es el principal medio de comunicación a través del cual se establece una relación intersubjetiva, y se expresa el pensamiento y los conocimientos propios de un pueblo, la lengua materna del alumno debe ser el vehículo fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es decir, se debe iniciar alfabetizando a los niños en su lengua materna.

Por tanto, contestando la segunda pregunta, la L1 no sólo juega un papel importante, sino determinante para el éxito o fracaso del alumno en el proceso de alfabetización, como lo reconoce y retoma la misma DGEI, institución normativa nacional de la cual dependen las Escuelas Primarias Bilingües, explicitándolo en algunos de los materiales para los docentes<sup>92</sup>, en los siguientes términos:

- a) La lengua materna, debe ser el idioma para alfabetizar a los alumnos en la Escuela Primaria Bilingüe.
- b) Después de que los alumnos estén alfabetizados en L1 y tengan los elementos suficientes de comprensión y producción oral de la L2, deberán iniciarse en el aprendizaje de la lectura y escritura del español como L2.
- c) La escuela deberá respetar la lengua materna del alumno. Imponerle un idioma ajeno “durante los primeros años” implica obstaculizar buena parte de su capacidad intelectual.
- d) La lengua indígena y el español, no sólo deberán utilizarse como medios de enseñanza, sino abordarse como materias de aprendizaje.

Como puede observarse, en el “discurso oficial” se da una gran importancia a la L1 no sólo como medio para alfabetizar al alumno en su propia lengua, sino también para que ésta se aborde como materia de aprendizaje al igual que el español como L2, evitando así una

---

<sup>91</sup> Citado en: Ros Romero, Ma. del Consuelo. *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*. México, INI, 1981. pp.25-27

<sup>92</sup> Los señalamientos hechos en los incisos, se pueden encontrar en algunos materiales utilizados para actualizar al maestro y en otros materiales de apoyo para su práctica docente, por ejemplo en: *La lengua indígena y el español en el currículum de la educación bilingüe*. México, SEP/DGEI, 1995; *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias de zonas indígenas*. México, SEP/DGEI, 1995; *El bilingüismo en la práctica docente indígena*. México, SEP/DGEI, 1993; *La educación bilingüe en la escuela primaria indígena. Programa para abatir el rezago educativo*. México, SEP/DGEI, 1994.

situación de diglosia entre la L2 y la L1, reflejo de lo que generalmente acontece en los pueblos originarios.

Lo anterior caracteriza de alguna forma la propuesta de “educación bilingüe” en los últimos años, en la cual se plantea iniciar al niño indígena en la adquisición de la lectura y escritura, primeramente en su lengua materna y luego en una segunda lengua con los mismos niveles de competencia, pretendiendo así un “bilingüismo coordinado”.<sup>93</sup>

Pero...¿Realmente en la escuela se respeta la lengua materna del alumno y se le está alfabetizando primeramente en L1 y después en L2 ? ¿Cuáles son los usos y prácticas tanto de la lengua materna como de la segunda?

Acercarnos a la respuesta o respuestas, obliga conocer la realidad escolar y la práctica cotidiana del maestro, a través del estudio etnográfico, y así explicar y documentar éste gran trecho existente del “dicho” al “hecho”.

### **3.1 Usos y prácticas de la lengua náhuatl y del español en el proceso de escritura**

Los niños generalmente adquieren en el seno materno la lengua náhuatl, ya que es el principal medio de interacción familiar y comunitario. Lo cual no significa que su contexto sea monolingüe náhuatl.

Los niños empiezan, a tener contacto con el español a través de diversos medios, como son: los aparatos de sonido cuando anuncian en la comunidad la venta de productos diversos; en la iglesia, cuando el niño es llevado por sus padres; a través de la radio; con sus hermanos mayores que acuden a la primaria o secundaria; con otros niños, fuera de sus hogares, que han aprendido el español ya sea en la escuela o en las migraciones temporales. Sin embargo, cuando los niños llegan a la escuela primaria, si bien no desconocen totalmente el español, presentan un mayor dominio, confianza y seguridad para comunicarse en su lengua materna y lo usan con mayor frecuencia en el aula y fuera de ella, y el uso del español, es muy reducido.

---

<sup>93</sup> Cfr. *La lengua indígena y el español en el currículum de la educación bilingüe*. Op. cit., p. 9.

Para ilustrar la forma en que se usa la L1 y la L2 en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, se hará por ciclos, ya que resulta ser más práctico, a la vez que el Plan y programas de estudio 1993, y los auxiliares y materiales en lengua indígena, se organizan por ciclos.

Esto permitirá, por un lado entender y explicar la práctica docente diversa en algunos aspectos, por la conformación histórica y profesional del maestro, y por otro lado, algunas prácticas recurrentes, que por sus semejanzas y diferencias en cuanto al uso de la L1 y la L2, permiten distinguir entre una práctica de integración y una de transición.

*a) La práctica de integración.* Se caracteriza por el mayor uso que se hace del español, como lengua de instrucción, en todas las asignaturas. Así también, por ser el principal medio de interacción entre maestro-alumno, dentro y fuera del salón de clases.

La L1 se utiliza únicamente para explicarle al alumno lo que no entiende en L2, semejante a la llamada castellanización indirecta, característica principal de la política de integración de los años 40, hasta principios de los 90", al menos en la Montaña.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en L1, hay una atención nula.

*b) La práctica de transición.* Es aquella en que el docente utiliza la L1 para desarrollar la clase.

En esta práctica se le destina un tiempo a la L1 para alfabetizar a los alumnos en su lengua materna(Leer y escribir). Si bien no es el tiempo equivalente al destinado a la L2, se está intentando también darle cierta atención, de ahí que se esté viviendo una etapa de transición.

Dichas prácticas se ejemplifican en los diferentes ciclos escolares, de la siguiente manera:

#### PRIMER CICLO

El maestro se da cuenta que en el primer ciclo los alumnos llegan a la escuela primaria con un conocimiento mayor de la L1, pues es evidente al observarlos cómo se comunican, y con un bagaje reducido de la L2.

Esto es un indicador, de que la lengua de instrucción debe ser la L1 en todas las asignaturas y actividades escolares. Es decir, el principal medio de instrucción e interacción entre maestro-alumno, pues de hecho ya lo es entre alumno-alumno, porque además de permitir mayor entendimiento, resulta ser más familiar para el alumno y su uso inspira mayor confianza.

Sin embargo, ante la preocupación que siente el docente porque sus alumnos lean y escriban tanto en L1 como en L2, y adquieran otros conocimientos, llega a usar ambas lenguas simultáneamente, dando muchas veces mayor preferencia y tiempo a la L2, en el desarrollo de la clase, como se constata en las siguientes prácticas:

### 3.1.1. Una práctica de integración

En el grupo 2/1, después de la rutina escolar, que consiste en el “pase de lista” y la “calificación de la tarea”, en la cual se usa la L2, el maestro inicia la clase con la asignatura de matemáticas, escribiendo en el pizarrón las instrucciones, copiadas del libro de texto que indican al alumno lo que tiene que realizar en su libro de texto:

*(El maestro ha escrito:*

*“Di lo mismo de varias maneras. Une al dibujo del centro las etiquetas que indican la cantidad de mangos que hay.)*

*Mtro.: (Después de leer y explicar, el maestro pregunta) “¿Cuántos mangos hay en la bolsa?, ¿cuántos hay en total? ¿alguna duda?”*

*(Hay un silencio total. Parecen mirarlo con incertidumbre).*

*El maestro al no obtener respuesta, comprende que los alumnos no han entendido, y procede a explicar en náhuatl lo que antes ha dicho en español*

*Mtro.: “In ome karto, an kitejtemoske iwa katlej etiquetas yaski..”*

*(Estos dos cartones, deberán buscar con cuáles etiquetas van o corresponden..) El maestro explica en L1 para que los alumnos entiendan lo que él espera que realicen.*

*Después de haber explicado nuevamente con el auxilio de su libro de texto, pide que los alumnos contesten en sus libros, y vuelve a preguntar.*

*Mtro.: ¿Ya me escucharon lo que tienen que hacer?*

*Niños. kox timitskake. (No te escuchamos o no te entendimos)*

*Mtro.: “Di lo mismo de varias maneras...”(Repite varias veces, leyendo en español, la misma instrucción escrita en el pizarrón).*

*Mientras espera el maestro que los alumnos contesten en su libro de matemáticas, algunos se acercan a su escritorio, donde les explica individualmente en náhuatl.*

*Cuando el maestro termina la clase de matemáticas, borra el pizarrón, y continúa con la asignatura de español, sugerida por los propios niños.*

*El maestro abre su libro de español de lecturas y escribe en el pizarrón:*

*!Ay, señora mi vecina!*

*!Ay, señora mi vecina!*

*se me murió mi gallina...*

*Cuando el mtro. termina de escribir una página del libro en el pizarrón...se ponen a cantar en español: el elefante y el artista)*

*Mtro.: “Haber listos, vamos a leer”(el maestro señala con su vara, lee y los niños repiten, en español.Después leen en coro junto con él luego los alumnos solos sin la ayuda del maestro, aunque en partes los apoya).*

*Mtro.: “Haber pasen todos al frente”*

*Los alumnos se forman cerca del pizarrón..donde leen en coro, y cuando no pueden hacerlo, divide la palabra en sílabas, por ejemplo: a-ta-via-da...*

*11:00Hrs. Tocan para salir al recreo...los niños contentos salen al recreo)<sup>94</sup>*

---

<sup>94</sup> Dicho registro corresponde al: Gpo.2/1, Reg.7, p.2-5.

En este primer ejemplo, el uso del español es generalizado. Es el principal medio de instrucción para todas las asignaturas, así también para otras actividades, intermedias, como el canto, el uso de la L1 se reduce sólo para traducir las instrucciones dadas en L2 que el alumno no comprende. En cuanto al uso de la L1 en la alfabetización, se da en los mismos términos anteriores. Es decir, la preocupación del maestro se centra en que el alumno aprenda a leer y escribir en L2, y no en L1. Ya que al revisar algunos cuadernos de los niños no encontré evidencia alguna de la escritura en L1, sólo en L2, así como tampoco es visible en el salón de clases.

### 3.1.2. Una práctica de transición.

Al llegar al salón provisional<sup>95</sup> del grupo 1º “C”, después del recreo, se observa en el pizarrón indicios de que el maestro, antes de salir al recreo, estuvo trabajando la lectura y escritura en náhuatl, ya que en el pizarrón se observa el siguiente enunciado:

*Se papalotl patlani.* (un papalote vuela). En el cual resalta la letra “p” con un color diferente al resto de las letras. Posteriormente el mismo enunciado se divide en palabras y después en sílabas. O sea que el uso de las lenguas en la alfabetización se da de manera simultánea, primero en L1 y después en L2, como se verá a continuación:

*11:44 Hrs. Mtro.: “Xikilnamikika ya ti kin temojke tlajtolme tlen pewa ika letra “p”. (Recuerden, ya hemos buscado palabras que empiezan con la letra “p”). Axa tikin temoske ka letra “p” pero ka español” (ahora buscaremos con la “p”, pero en español)*  
*(Luego el maestro. pega una lámina en la que se halla dibujado un pato, y las sílabas: pu, pe, pi, po, pa)*

---

<sup>95</sup> Es provisional, porque no es una aula prefabricada como las demás, construidas con tabique, techo de lámina y concreto, y con sus respectivas puertas y ventanas. Esta es una ramada, construida con material de la región por los padres de familia; no tiene paredes, se encuentra descubierta en la parte norte, oriente y poniente; al sur, está medio cubierta y se encuentra otro grupo. Además de estar en malas condiciones el aula, también lo está el mobiliario que es insuficiente ya que hay mesa bancos binarios donde en lugar de sentarse dos alumnos, se sientan tres, en forma muy incomoda.

*Mtro.: “¿Quién pasa hacer otro dibujo que empiece su nombre con la la “p”?”*

*Ahora el mtro. se comunica en español. Pasan algunos niños al pizarrón. Alguien desde su lugar, dice: perro; otro, pelota; alguien más, pala...los niños se corrigen en náhuatl, cuando alguna palabra emitida no es la correcta.*

*Mtro.: “¿Dónde vive el pato, qué come?... (los niños aportan distintos comentarios, algunos lo hacen en náhuatl, otros en español)*

*Mtro.: “¿Quién tiene en su casa una pelota? ¿quién tiene una pala?... (varios levantan la mano), ¿para qué sirve?...¿qué dice aquí?”, (señalando el nombre del dibujo)*

*Nños.: “Pato”*

*Mtro.: “¿Qué letra es ésta” (señala la “p”)*

*Nños.: “Es “p”*

*Mtro.: “kada sílaba tik temoske se palabra completa. (les dice a los niños que de una sílaba buscarán formar palabras completa y los niños forman las siguientes: pa-pato, po-pozo, pi-pilato, pe-pelota...po-pollo y poloko, esta última es una palabra en náhuatl, y la aportan cuando están buscando palabras en español, aunque la palabra comienza con la sílaba indicada)<sup>96</sup>*

Como vimos en el registro anterior, el maestro continúa su clase usando la L2, después de haberlo hecho en L1, aunque en el desarrollo de la misma, está presente la L1, cuando por ejemplo el maestro da las instrucciones, luego entre los alumnos al corregirse en las respuestas incorrectas y en la búsqueda de palabras en español que inicien con la sílaba “po” poloko (burro).

<sup>96</sup> El registro corresponde al: Gpo.1/3, Reg.12, p.1-5

Esto último confirma, lo dicho anteriormente, el predominio mayor de la L1 entre los alumnos y la familiaridad con que se comunican entre ellos y con el maestro, dentro y fuera del salón. Las instrucciones en L1 no sólo se dan al principio de la clase, sino en el transcurso, como un recurso importante para que el niño comprenda mejor el contenido de aprendizaje.

## SEGUNDO CICLO

Cuando el alumno llega al segundo ciclo escolar, continúa usando con mayor frecuencia el náhuatl, para comunicarse con sus compañeros acerca de algunas cuestiones académicas, de sus juegos, y experiencias familiares, no obstante que su conocimiento de la L2 se ha incrementado, por los grados anteriores.

El español, se usa en todas las asignaturas y actividades escolares: juegos, cantos, convivios, etc. Y el náhuatl, se utiliza generalmente en la asignatura de español al hacer por ejemplo traducciones de la L2 a la L1 o al escribir textos semejantes a las lecturas que el alumno hace en L2, como son: cuentos, leyendas, adivinanzas, etc.

En el grupo 4/1<sup>97</sup>, después de que los alumnos se han puesto su asistencia en una lámina pegada a un costado del pizarrón, inician retomando la clase del día anterior, asignatura de matemáticas, en la cual sólo se usa la L2, como puede observarse en el siguiente registro que corresponde a una práctica de transición, único ejemplo, al no encontrarse alguno que correspondiera a la práctica de integración, o al menos no fue tan visible:

*9:34 Hrs. (Después de haber concluido con la clase de matemáticas, en la cual se ha usado sólo la L2, los alumnos leen en voz alta la “leyenda del maíz”(en L2), luego lo comentan, y después contestan en su libro algunas preguntas relacionadas con lo leído, para después escribir el final de la leyenda.*

*Como la clase ha sido de la asignatura de español, la L2 ha sido el principal medio de comunicación.*

---

<sup>97</sup> Gpo.4/1, Reg.3, p.4-7

10:00Hrs. Mtra.: “Ahora yo voy a leer una leyenda en español, y después ustedes lo escribirán en náhuatl”.

(Después de que la maestra lee dos veces la leyenda, pregunta si ya le entendieron..los alumnos responden que si...y proceden a escribir en L1 lo que han entendido de la leyenda, leída en L2 por la maestra).

Niño.1: “¿Cómo se dice lago?”

Niño.2:” yepamantika”.

10:13Hrs. La mtra. hace unos comentarios en náhuatl, mientras los alumnos escriben. Ella no escribe, hace algunas correcciones y recomendaciones como: no utilizar el alfabeto del español, sino las letras del alfabeto náhuatl en sus escritos.

Alberto, con muchas ganas de leer su trabajo, se para frente al grupo y dice que va a leer..

Empieza a leer Tonali...Alberto se ríe mucho.

Pasan a leer otros más sus trabajos en náhuatl, de esta manera pasa todo el grupo.

10:42Hrs. La maestra concluye la actividad pidiéndoles las poesías, cantos, adivinanzas y cuentos en náhuatl, que ha sido la tarea. Algunos le entregan sus escritos, otros lo harán como tare).

10:48Hrs. Mtra.: “¿Ya se cansaron?”

Nños: “Ya”

Mtra.: “Bueno, vamos a jugar...el juego uno de “Galo y chacho”...(trata de un diálogo)

*Nños.: “¿En náhuatl o español?” (uno contesta que en español, y el otro dice que en náhuatl)*

*(En el juego tres: ¡Súbale rapidito joven!, fue el más divertido para los alumnos, pues lo realizaron en náhuatl...*

*10:58Hrs. La maestra les recuerda que la tarea es hacer una antología en náhuatl de cuentos, adivinanzas, etc.*

*11:00Hrs. Salen al recreo*

En este ciclo escolar, es común observar que en los grupos de tercero, el maestro sigue utilizando todavía la L1 para explicarle a los alumnos lo que todavía no logra entender en L2. Sin embargo, en la medida que avanza de grado, la L1 se utiliza cada vez menos, no sólo en las asignaturas sino también en las explicaciones que antes daba el docente para lograr en los alumnos una mayor comprensión. Pese a esto, el uso de la L1 no desaparece en el contexto áulico, aunque el docente ya no lo considere necesario para hacerse entender con los alumnos de 4o. grado en adelante, pues los considera poseedores de un mayor dominio de la L2. Y sigue presente porque los alumnos siguen utilizando la L1, y se hace presente en la lectura de sus textos escritos en L1 y comparten a través de esta lengua sus experiencias literarias, como sucede en el ejemplo anterior.

### TERCER CICLO

Difícilmente en este ciclo escolar, se puede hablar de la existencia de prácticas en transición, cuando no las hay, si antes se ha caracterizado a la práctica de integración como aquella en la que usa la L1 sólo para explicarle al alumno lo que no entiende en español así como la inexistencia de intentos por alfabetizar en L1. Por tanto, sólo se presenta el siguiente ejemplo, el cual ilustra una práctica de integración:

La clase de matemáticas en el grupo.5<sup>98</sup> se desarrolla después de calificar la tarea, de esta misma asignatura, siguiendo las instrucciones dadas por el maestro en L1 y las escritas en el libro de texto.

---

<sup>98</sup> Gpo.5, Reg.2, p.2-4

12:09 Hrs. El maestro pide a los alumnos que llenen la tabla de la página 82 en el mismo libro de matemáticas. Para esta actividad, los alumnos deben pedir la estatura y peso de algunos de sus compañeros. Lo cual hacen levantándose de sus lugares para obtener dichos datos...algunos pasan a un costado del pizarrón a rectificar su estatura, pues en la pared, hay medidas que permiten conocer la estatura... Los alumnos usan la L1 para solicitar los datos).

Niño1: “¿Kech años tikpia?”

Niño:2: “Quince”

Niño.1: “¿Kech mo talla?...¿kech mo peso?”

(Mientras los alumnos trabajan, le pregunto al maestro si todos hablan en L1).

Mtro.: “Todos, con la excepción de Josefina” (hija de , un maestro bilingüe), y Rom..., quienes su lengua materna es la L2, sin embargo ya aprendieron la L1

El maestro considera que todos han terminado, y pide que copien las láminas que ha pegado en el pizarrón, unas tablas que deberán contestar.

Mtro.: “Todas las tablas quedan de tarea” (y les da cinco minutos)

Almno.: “Maestro ¿ti kin kopiaroske tablas? (¿Maestro debemos copiar las tablas?)”

Mtro.: “Si señor”.

Niño.1: “¿Tlen tik chiwa?” (¿Qué haces?, refiriéndose a uno de sus compañeros).

*Niño.2: “Nika nik tejtemojtika no regla, wa yaka ya kanki” (Aquí estoy buscando mi regla, alguien la tomó).*

*Mtro.: “¿Ya terminaron?”*

*Niño.: “No...¿se va a hacer todo?”*

*Mtro.: “Si señor”*

Es claro en este ejemplo que el maestro ya no usa la L1 para nada, incluso cuando los alumnos se dirigen a él en L1 para preguntarle sus dudas, da por hecho que todos entienden la L2; por tanto, ¿para qué usar la L1? Sin embargo, los alumnos usan ambas lenguas para dirigirse tanto al maestro como a sus compañeros, aunque parece ser que se identifican más usando su lengua materna. Si no fuera así, ¿por qué usan la L1 para resolver sus tareas escolares, entre ellos mismos y con el maestro, a pesar que ya entienden la L2?

En cuanto a la lectura y escritura, en este ciclo escolar hay una atención nula, aunque el maestro reconoce que ante la carencia de materiales en L1, le dedica poco tiempo. En el horario de clases, sólo se contemplan las asignaturas del Plan y programas nacional, estando ausente la L1 no sólo en su uso escrito, sino también como asignatura, aunque esta aparezca como una materia más en la boleta de calificaciones.

Así también, al preguntarles a algunos alumnos si sabían escribir en L1, su respuesta fue negativa.

Lo anterior permite realizar las siguientes conclusiones:

- a) Desde el primer grado, sin esperar a que el alumno tenga los elementos necesarios de comprensión y producción oral de la L2, se le inicia en el aprendizaje de la lectura y escritura de la misma, esperando que el alumno logre simultáneamente el aprendizaje oral y escrito tanto de la L1 como de la L2.
- b) Hay un trato desigual en el uso de la L1 frente a la L2, considerada esta última la lengua de prestigio, y “lengua meta” a lograr en el proceso educativo, en el cual se va desplazando la L1, en la medida en que se avanza de un grado a otro.

- c) En la Escuela Bilingüe, como se ha dicho en páginas anteriores, no sólo debe utilizarse la L1 como apoyo en la enseñanza, sino que debe abordarse como materia de aprendizaje al igual que el español
- d) En los horarios de clases que se encuentran pegados al interior de las aulas aparecen todas las asignaturas del programa nacional, menos el náhuatl, aunque esta última aparece en la boleta de calificaciones como asignatura; la cual generalmente se le destina poco tiempo, como lo reconocen algunos maestros, en la asignatura de español, muchas veces simultáneamente, como se ha ejemplificado ya.
- e) En la medida en que el alumno avanza de un grado a otro, se va usando cada vez menos la L1, como recurso en la enseñanza, y sigue siendo la L2 la lengua de instrucción, así también el principal medio de interacción entre maestro-alumno. No así entre los alumnos, que usan frecuentemente la L1 desde el primer grado hasta el sexto, no sólo en sus juegos y experiencias familiares y comunitarias, sino también para intercambiar información relacionada con los contenidos escolares, como el ejemplo de la clase de matemáticas, presentado en el tercer ciclo escolar.
- f) En el uso de la L1, como se observa en los registros anteriores, se presentan ciertas interferencias del español, hasta cierto grado préstamos innecesarios, ya que tienen su equivalencia en náhuatl, por ejemplo en lugar de decir: *¿kech años tikpia?*, puede decirse, *¿kech xiwitl tikpia?* (¿cuántos años tienes?), entre otros ejemplos más que podrían citarse.

Así también, existe una buena cantidad de préstamos del español al náhuatl, en las diferentes asignaturas, que el maestro considera un problema, al querer encontrar su traducción y no conseguirlo fácilmente. Lo cual para salvar esta dificultad, opta por desarrollar su clase en L2.

En este caso, existe la necesidad de trabajar y desarrollar la L1 bajo dos vertientes. Primera, preocuparse por buscar traducciones, equivalencias o crear palabras nuevas, a partir de neologismos, y segunda dejarse; de preocupar por lo pronto y seguir utilizando los

prestamos necesarios del español, que permitan resolver el “problema”. Pues debe tenerse en cuenta que con el uso de la L1 en la escuela, sus funciones comunicativas se amplían, lo cual conlleva a la necesidad de su desarrollo lingüístico, optando por lo pronto por los préstamos o por la construcción de palabras nuevas a partir de neologismos.

Hasta ahora, se han visto los usos de la L1 y la L2 en el proceso educativo, aunque la Escuela Primaria Bilingüe, no se limita únicamente a este uso de la lengua, sino también a su forma escrita como podrá observarse a continuación.

### **3.2. Usos y funciones de la escritura en la escuela bilingüe**

Así como la lengua oral cumple una función social comunicativa, así también la lengua escrita cumple la misma función, aunque ambas tienen sus propias características y particularidades. En este apartado, más que hacer dicha contrastación, la atención estará centrada en los usos y funciones de la lengua escrita dentro del salón de clases.

Si bien la escritura tiene una función comunicativa-informativa, en tanto que se hace uso de ella, para establecer comunicación a distancia a través de un recado, una carta, un oficio o un telegrama; también es un medio para transmitir y obtener información, ya sea de un libro, un periódico, un cartel, una revista, un boletín, o las envolturas de envases, etc.

Sin embargo, sus usos no se reducen a los ya mencionados, pues el hombre ha inventado también la escritura, como una forma de ayudar a la memoria, por ejemplo: al escribir una dirección, un número telefónico, una lista de compras o tareas a realizar, al escribir una receta de cocina o al tomar notas y apuntes que más tarde, el maestro y el alumno pueden volver a ellos y recuperar la información útil, ya sea para exponer una clase, presentar un examen o algún trabajo final, actividad muy común en todos los niveles educativos, entre ellos la escuela primaria.

La escritura ha servido también como una marca de propiedad, para señalar lo que es de cada cual, por ejemplo cuando un propietario marca con su nombre o sus iniciales, una

libreta o libro que es de su pertenencia, o al marcar con algún signo gráfico el ganado que es de su propiedad. O bien cuando el alumno pone sus iniciales en su banca o butaca, como señal que ahí se sienta o sentó, algo muy común entre los alumnos.

Estos usos y funciones de la escritura, están presentes de alguna manera en la escuela primaria.

Pero...¿qué sucede en la Escuela Bilingüe, en cuanto a los usos de la lengua escrita tanto en L1 como en L2?

### **3.2.1. Usos de la escritura en L1**

En cuanto a la presencia y uso de la L1 en su forma escrita, difícilmente puede afirmarse que esté presente en las mismas condiciones que el español, pues es un embrión en etapa de gestación, que se desarrolla al interior de esta escuela primaria, donde se ha realizado la investigación. Ya que ha sido uno de los centros pilotos, hoy llamados escuelas de asesoría, donde a partir de 1992, se iniciaron los primeros trabajos para constituir el alfabeto náhuatl, bajo la dirección del Taller de Desarrollo Lingüístico (TADEL), con el apoyo de la DGEI, y en el ciclo escolar 1994-1995, entraron en operación los primeros libros elaborados en náhuatl para el 1er. ciclo (1o. y 2o. grado). Posteriormente, en el siguiente ciclo 1995-1996, entraron en vigor los libros de texto del 2o. ciclo (3o. y 4o. grado.), y cuando se esperaba que entraran en funcionamiento los libros de texto en L1 del 3er. ciclo (5o. y 6o. grado.), estos nunca se editaron. Es decir que no hay una continuidad seria y responsable en cuanto a la edición y entrega oportuna de los dos únicos libros de texto en L1, de lecturas y de ejercicios, que reciben los alumnos del primer y segundo ciclo para su alfabetización.

La escasez de materiales en L1, no sólo se refleja a través de los 2 libros de texto para el primero y segundo ciclo, sino de la falta de otros materiales complementarios (libros de cuentos, adivinanzas, leyendas, etc.) también en L1. La precaria existencia de escritura en L1 dentro de los salones de clase, se limita a considerarla como un objeto de conocimiento, sin trascendencia social, pues se limita a su aprendizaje dentro del espacio áulico. Más allá de la

Escuela Primaria Bilingüe, llámese espacio comunitario o Escuela Secundaria, deja de tener futuro.

Continua arraigada la falsa idea en muchos docentes de que sólo la lengua dominante (L2), es la que se escribe, puede y debe enseñarse a escribir, ya que en los niveles subsecuentes, si es que el alumno continúa estudiando, le será de utilidad la sociedad que debe enfrentar, le exigirá competencia en una lengua distinta a la suya, el español, e incluso el inglés, como lengua extranjera, al ingresar a la secundaria o formar parte del grupo de migrantes que se van a trabajar al extranjero.

En este sentido, hace falta revalorar y apoyar la existencia oral y escrita de la L1, no sólo en los siguientes niveles educativos, sino en todos los espacios “micro” y “macrorregionales”.

Estas relaciones asimétricas en cuanto al uso no sólo de manera oral, sino también escrita de la L1 y L2, que se manifiestan socialmente, se reflejan marcadamente en el salón de clases, de la siguiente manera:

En el Primer ciclo escolar, el docente inicia junto con el alumno a incursionar en el mundo de la escritura, alfabetizando tanto en L1 como en L2, bien iniciando en L1 y después en L2, como en el ejemplo presentado en la práctica de transición del primer ciclo como ya tuvimos ocasión de revisarlo con anterioridad, cuando no simultáneamente, recurriendo a la traducción de la L2 a la L1.

### **3.2.1.1. Alfabetización simultánea de la L2 a la L1**

Después de haber iniciado con la rutina escolar (pase de lista y calificación de tareas), el maestro pide a los alumnos, conforme los va nombrando, que pasen al pizarrón a escribir las sílabas que les indica: sa, ma, pe, te, etc.

*Mtro.: “Lo que han escrito son sílabas. Si las unimos tendremos palabras, después haremos unos enunciados.*

*¿Cómo dice la /c/ y la /a/?”*

*Niño.: “ca” (no)*

*Mtro.: “¿Y la “ese” y la /a/?”*

*Niño.: “sa”*

*Mtro.: “¿Y todo junto?”*

*Nños.: “casa” (de igual manera forman la palabra cama..)*

*Mtro.: “¿Para que sirve la cama?”*

*Nños.: “Para dormir”*

*(Luego el maestro escribe, un enunciado, dividiéndolo de la manera siguiente:*

*La cama sirve para dormir*

*S        V        P*

*Mtro.: “Ya tenemos un enunciado, que está dividido en tres partes: sujeto, verbo y predicado.*

*Haber repitan...La cama sirve para dormir...otra vez...*

*¿Cuántas partes tiene el enunciado?(dirigiéndose a los alumnos)”.*

*Nños.: (No contestan.*

*-Luego el maestro explica en L1 lo que antes ha dicho en L2, algunos niños no le hacen caso, están platicando algo que no alcanzo escuchar).*

*Mtro.: “Ti kijkwilojke ka kixtianotlajtoli...no ijki ti weliske tikijkwiloske ka to tlajtol.”(escribimos en español, pero también podemos escribir en nuestra lengua).*

*(El maestro escribe lo siguiente:*

*In tlapechtli kuali ipaj tikochis**La cama sirve para dormir)*<sup>99</sup>

El ejemplo anterior, es muy ilustrativo, en cuanto a la preocupación del docente, por alfabetizar al niño simultáneamente, primeramente en L2 y luego en L1, recurriendo para ello a la traducción. Esto además de causarle desinterés al alumno, puede ocasionarle confusión y complicaciones en su aprendizaje. En primer lugar porque se le intenta alfabetizar en una lengua distinta a la suya. Luego, el maestro intenta hacer la traducción de manera literal, sin que haya correspondencia necesariamente entre una lengua y otra, por ejemplo al querer traducir “la” por “in; “para” por “*ipaj*”, el significado no es el mismo, ya que “in” quiere decir: este o esta, y “*ipaj*”, “sobre”. Entonces lo que el maestro ha escrito en el pizarrón significa: esta cama sirve para que en ella duermas.

El cambio de significado no sólo es literal o lingüístico, por ser dos sistemas diferentes, sino que corresponden a dos concepciones de vida distintas. Es decir que mientras que en el sistema de la L2, se puede decir: la cama, o la mano, en la L1, no puede decirse tal cosa, pues no hay artículos: el o la, pero sí pronombres personales y demostrativos: este o esta. De ahí que tampoco pueda decirse: la mano, o el pie, pero sí mi mano, tu pie, etc., ya que las partes del cuerpo no existen en la cosmovisión náhuatl, sin que sean de alguien, tienen que ser de alguien, de ahí que se diga: *noma*, *mokxi* o sea mi mano, tu pie, etc.

Esto debe ser motivo de reflexión para preguntarnos si dichas traducciones simultáneas no confunden al niño e incluso ¿no causan la reprobación escolar?

Por otra parte, el ejemplo señalado ilustra también un proceso inverso a la naturaleza de la lengua escrita, es decir comunicativa. Esto es cuando al alumno se le inicia con el aprendizaje y repetición de sílabas carentes de significado, para después llegar a las palabras descontextualizadas y por último a los enunciados.

---

<sup>99</sup> Gpo. 2, Reg. 9, p 2-4

Hasta lo ahora analizado, bien vale la pena preguntarse. ¿Qué objeto tiene que alumnos que todavía no dominan las convenciones de la lengua escrita, tengan que aprender las partes del enunciado, y hacerles repetir para que las memoricen?

En el segundo ciclo escolar, se continúa accediendo a la escritura en L1, como aquel objeto de conocimiento que debe mejorarse ortográficamente.

El alumno empieza a escribir palabras en náhuatl en las que utiliza grafías no propiamente de la L1, aunque cabe aclarar que las 18 grafías del náhuatl están en el alfabeto del español (observar el cuadro del alfabeto náhuatl y del español en el anexo).

El alumno por ejemplo escribe, de la siguiente manera:

macuili	en lugar de	ma <u>k</u> uili	, que significa :	cinco
chicome....	“	ch <u>i</u> kome	“	siete
molkachil	“	molkaxitl	“	molcajete
<b>ch</b> itomatl	“	<b>x</b> itomatl	“	jitomate
xoxoki	“	xoxo <u>j</u> ki	“	verde

Los anteriores cambios de la “k” a la “c”; de la “x” a la “ch”, entre otros, empiezan a marcársele al alumno como “errores ortográficos” que la escuela no puede aceptar, cuando habría que preguntarse si lejos de ser “errores”, no es parte de esta influencia y mayor atención de la L2 e incluso en que se haya alfabetizado al alumno primeramente en L2.

En este 2do. ciclo escolar (3° y 4° ), empiezan también los alumnos a disfrutar escribiendo, aunque más bien traduciendo, de la L2 a la L1, diversos géneros literarios como son los cuentos, adivinanzas, y leyendas. Este disfrute se observa en los rostros de los alumnos, cuando se les pide, después de haber leído alguna leyenda en L2, lo traduzcan en L1, lo cual no sólo escriben con interés en el salón de clases y después lo leen en el grupo, sino que en sus casas es una de las actividades que dan preferencia, según pude constatar en unas visitas domiciliarias que realicé.

Pero aun más grato sería, que lejos de sujetar al alumno a un modelo que debe traducir en su lengua, como se verá más adelante, pudieran escribir libremente, pensando en su lengua y reflexionando en ella al escribir las leyendas de su pueblo, y creando o inventando textos del género que más le agrade, sin que se le obligue a traducir lo que muchas veces puede ser difícil para él.

Por tanto, la manera en como se les acerque a la escritura de los diversos géneros literarios, puede repercutir en su gusto hacia ellos de manera favorable o desfavorable. Hasta aquí, en cuanto a los usos y funciones sociales de la escritura en L1, más que encontrar los que se enumeraban al principio: el uso comunicativo-informativo, ayuda a la memoria, y como marca de propiedad, se ha encontrado, por las razones y condiciones expuestas, que se considera y se acude a la escritura en L1 como objeto de conocimiento, y un uso limitado a la traducción de la literatura de la L2 a la L1.

Lo anterior, abre una amplia brecha por recorrer, y exige la búsqueda de opciones pertinentes que favorezcan el desarrollo de la escritura en L1, con una función social, a través de la cual el alumno pueda escribir desde un recado o una carta, a algún destinatario de otra escuela, hasta una obra literaria en su lengua materna, que no sólo disfrute individualmente, sino lo comparta socialmente. Así también sea capaz de escribir lo que le interese o considere importante, y después regresar a él para recordarlo.

Sin embargo, esto que parece utópico, pero que es una realidad de las lenguas con escritura, necesariamente requiere de la estandarización de la lengua, pues la existencia actual del alfabeto, no es suficiente.<sup>100</sup> Sin que ello signifique, que no pueda escribirse nada. Pues por algo debe empezarse, en este largo y complejo camino de escritura de la L1.

### **3.2.2 Usos de la escritura en L2**

---

<sup>100</sup> Cfr. VALIÑAS, Leopoldo. Alfabetización y la experiencia Mixe. En: *Nueva antropología. Revista de ciencias sociales. Lingüística y sociedad*. Vol. VI, Núm. 22, México, noviembre, 1983.

La escritura en L2 tiene una mayor presencia en comparación a la L1, dentro del salón de clases, al igual que lo tiene afuera de la escuela, donde prácticamente no hay escritura en L1.

La escritura en L2 no solamente está presente en los libros de texto de todas las asignaturas, y en los libros del rincón de lectura, se encuentra también en los cuadernos de los alumnos, en las láminas pegadas en las paredes del aula, en las etiquetas y envolturas de envases y productos comerciales, (cajas de jabón para el cesto de basura, refrescos, bolsas o mochilas, etc.), en incluso en las bancas de los alumnos.

Esta fuerte presencia de la escritura en L2, lleva a distinguir los siguientes usos de la misma:

### **3.2.2.1 Uso de la escritura como objeto de conocimiento y acceso a otros saberes**

Una de las preocupaciones centrales de la escuela primaria, particularmente del maestro, es la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en L2, a la que se le dedica mayor atención y tiempo.

Desde que los alumnos ingresan a la Escuela Primaria Bilingüe, se le da prioridad a la lengua escrita, considerándola “objeto de conocimiento”, porque se espera que tan pronto aprendan a leer y escribir, los niños puedan acceder y apropiarse de otros conocimientos, ya sea acercándose a textos escritos que hay en el salón de clases u otros materiales escritos que haya fuera del salón de clases.

Esta preocupación, se ve reflejada en principio al otorgarle prioridad a la asignatura de español en el primer ciclo escolar, como lo especifica el nuevo plan y programa, un 45% del tiempo escolar, con la finalidad de asegurar una alfabetización firme y duradera del niño,<sup>101</sup> y de 3o. a 6o. grado. debe dedicársele un 30% a la enseñanza de la L2, sin perder de vista, que los conocimientos que el alumno adquiriera en relación a la lengua escrita en la asignatura de la

---

<sup>101</sup> Cfr. *Plan y Programas de estudio 1993. Educación Básica, Primaria*. México, SEP, 1993. Pág. 14

L2, se intensificarán o reforzarán con las actividades sistemáticas de las demás asignaturas, hecho que no sucede con la L1.

Ello explica, que en el primer ciclo escolar, el docente haga todo lo posible porque los alumnos aprendan a leer y a escribir, utilizando para tal fin los métodos analíticos, sintéticos y/o ecléctico que conoce, como puede observarse al inicio de este capítulo. Entre los primeros métodos se encuentra el método de marcha analítica que sugiere la DGEI, para la enseñanza de la lecto-escritura en lenguas indígenas.<sup>102</sup>

Si en el primer ciclo escolar, el uso de la escritura es más un objeto de conocimiento, antes que funcional comunicativo, en el segundo y tercer ciclo, como se supone que ya empieza a leer el alumno, el uso de la lengua escrita permite acceder a otros conocimientos, muchas veces de manera desinteresada, porque más que crear hábitos y gustos por la lengua escrita, se empieza a acceder a ella para no ser reprobado en el examen.

Es decir, desde su ingreso a la escuela primaria, el alumno “aprende” que “aprender” es una obligación, más que un gusto o satisfacción. Se le pide generalmente que escriba, lo que la escuela le dicta, y no lo que le interese a él.

Como en el caso de aprenderse de memoria una poesía, para declamarla en los programas socioculturales, no escribir poesía, e iniciarlo en la literatura.

### **3.2.2.2 El uso literario de la escritura.**

Erróneamente se ha pensado que el disfrute de la literatura, es más bien para los alumnos que ya conocen y dominan la lengua escrita, de tercero en adelante. Pues son ellos los que ya pueden escribir, aunque más bien copiar textos de diversos géneros literarios.

---

<sup>102</sup> Cfr. *La Educación Bilingüe en la Escuela Primaria Indígena. Programa para abatir el rezago educativo*. México, SEP-DGEI, 1994. Págs. 97-111.

Cuando este gusto y libertad por acercarse a los libros que los contienen, además de los libros de texto, los del rincón de lectura, debe propiciarse no sólo en los grados superiores, sino desde los grados inferiores.

Es importante permitir a los niños del primer ciclo, que toquen y acaricien los libros de los cuales carecen en sus hogares; que recreen su vista al observar la escritura adornada con paisajes y personajes; y sueñen imaginando ese mundo mágico de la escritura, al leerles en voz alta diversos textos literarios, porque esto puede ser determinante en los grados posteriores.

Se debe evitar la inculcación de posibles temores y complejos, al prohibirle al alumno que toque ciertos libros de su interés, porque los pueda romper o se piense que es únicamente para grados superiores, como sucede generalmente con los libros del rincón de lecturas, que se guardan para que no se destruyan o el uso de los mismos se privilegia para los del tercer ciclo.

De igual manera puede ser equivocado, pensar que un niño de primero y segundo, no pueden escribir un cuento o los cantos que se le enseñan oralmente para que los memorice, o los poemas que declama en las fechas cívicas. Es posible que no pueda escribir un texto literario por sí mismo de manera convencional como lo haría un alumno de sexto, pero sí puede hacerlo con el apoyo de su maestro o de sus compañeros y de acuerdo a su edad. Es decir, construyéndolo a partir de sus posibilidades e incluso creando sus propias convenciones, que al final de cuentas ello es parte del proceso que debe recorrer hasta dominar el uso de la lengua escrita.

En cuanto a los grados superiores de tercero a sexto, el uso literario de la escritura, se limita a copiar y traducir cuentos o leyendas, y en ocasiones a recopilar parte de la literatura oral del propio pueblo, pero falta aún propiciar en el alumno la creación y recreación de textos de manera libre, sin la sujeción a modelos preestablecidos que no sean de su interés.

Pues debe explotarse la gran riqueza vivencial del alumno que trae de sus recorridos por el campo, de su contacto con la naturaleza.

Lejos de memorizar poemas y cantos, como una exigencia para aprobar la asignatura de educación artística, invitar al alumno a escribir poesía y cantos, sin el complejo que ello es asunto del poeta y del artista. Ya que las montañas, los ríos y el entorno social del alumno, pueden ser una rica fuente inagotable de inspiración artística y poética para que él exprese libremente sus sentimientos.

### **3.2.2.3 La escritura como extensión de la memoria y como marca de propiedad.**

No es extraño encontrar en los cuadernos del alumno notas acerca de los temas que el maestro ha desarrollado en la clase, con relación a las diferentes asignaturas del Plan y programa, principalmente en los grados superiores, que es donde se le empieza a inculcar al alumno acudir a sus apuntes del cuaderno o directamente al libro de texto para la preparación de sus exámenes semestrales o finales.

Empieza así a dársele a este uso una gran importancia, ya que de ello depende en gran parte, en que el alumno repruebe o apruebe de un grado a otro. Así también, hay un uso de la escritura como marca de propiedad, cuando el alumno para identificar sus pertenencias (cuadernos, libros, lápices e incluso la banca) escribe su nombre o iniciales, en las mismas.

Desde luego, aprender a escribir su nombre, pudo haberlo aprendido en la escuela, pero la experiencia de usar la escritura como marca de propiedad, ha existido también fuera de la escuela, en la comunidad.

Una práctica común del uso de signos como marcas de propiedad, es aquella que usan las personas que tienen ganado vacuno o equino, para marcar a sus animales con ciertas iniciales, lo cual les permite identificar y reconocer lo que es de su propiedad. Después de haber mencionado los usos más frecuentes e identificables que se hacen de la lengua escrita, en el salón de clases, pasemos ahora a revisar las prácticas escolares que permiten de alguna forma acceder y hacer uso de la escritura.

### 3.3. Las prácticas escolares más comunes de escritura .

Entre las prácticas más comunes que pueden observarse en el salón de clases y en los cuadernos del alumno, tendientes a posibilitar el dominio de la lengua escrita, se tienen desde aquellas que consisten en: a) la ejercitación psicomotriz y de discriminación perceptiva, con los que inicia un alumno del primer ciclo escolar ( trazar y dibujar letras, recortarlas, e iluminarlas), b) las repeticiones a coro para identificar letras, sílabas y palabras, para luego representarlas, c) la copia de planas y medias planas de sílabas, palabras, enunciados, y lecciones enteras, y d) el dictado.

Si bien es cierto que las dos prácticas primeras del inciso a) y b) son notorias en el primer ciclo escolar, como la “antesala de la escritura”, por la que pasan generalmente los alumnos, y en los grados posteriores, estas prácticas se van diluyendo gradualmente, tan pronto el alumno logra identificar las grafías y aprende hacer los trazos legibles de las mismas, no así desaparece la copia y el dictado, que también hacen su aparición en los primeros grados, y se mantienen hasta que el alumno termina su educación primaria, e incluso más allá de la escuela primaria.

No obstante, haber mencionado los cuatro incisos, en este apartado sólo se hará referencia a las dos últimas prácticas. No porque las dos primeras sean menos importantes o hasta cierto grado “pasajeras”, sino porque en torno a las dos últimas, el docente ha dado mayor atención. Por lo cual, permite por un lado, la conservación de las mismas y por otro, la búsqueda de mayores ventajas, a partir de las críticas hechas a la copia de planas, como una práctica mecánica y aburrida para el alumno, aunque según cómo se aborde, puede ser cierto o no.

Ello motiva para observar qué está pasando en las aulas y qué innovaciones se están buscando.

La copia de letras, sílabas, enunciados y de las mencionadas lecciones que consisten en textos completos que van desde una cuartilla o página del libro, a más, no ha sido una práctica reciente, ni propia de una escuela bilingüe.

Es una práctica que puede estar vigente en muchas escuelas primarias, llámese rurales o urbanas, bilingües o monolingües, y que en los últimos años se ha cuestionado, por las pocas ventajas o muchas que puede ofrecer al alumno, según cómo se aborde.

Esta práctica, se puede encontrar presente de distintas maneras, en las aulas de los diferentes grados, donde se ha hecho la investigación, como: a) una forma de mantener ocupado al alumno que ha terminado una actividad, mientras el resto del grupo realiza otra no concluida, b) para que el alumno “retenga”, “visualice” y “ejercite” la escritura de grafías, sílabas y enunciados, copiándolos del pizarrón, c) un ejercicio de “retroalimentación” de lo que han visto en el día, a través de las tareas que realiza el alumno en su casa, d) la copia de cuentos, leyendas, rimas, etc., algunas veces sugeridas por el maestro, y otras por iniciativa del propio alumno, e) copia del pizarrón de algún resumen escrito por el maestro, datos que no están o sí están en los libros, así como cuestionarios o exámenes, etc.

De entre todas las formas de realizar la copia y según para lo que se use, conviene distinguir cuándo se le ha criticado y cuándo no.

Sería una verdad a medias afirmar que la copia es una práctica mecánica y aburrida, sin antes distinguir cuándo realmente lo es y cuándo no pudiera serlo.

Cuando se le pide a los alumnos que copien una plana entera (llenar una hoja de su cuaderno) de letras, sílabas o palabras, descontextualizadas que no tienen sentido para él, esta actividad pudiera ser de poco provecho, y efectivamente puede observarse en sus rostros e incluso muchas veces verbalizan fastidio y aburrimiento, que tal vez poco o en nada contribuyen en su aprendizaje de la lengua escrita, así también cuando se les obliga copiar alguna lección del libro de texto que no es de su interés, y sólo se hace para entretenerlo o evitar que ande jugando mientras otros de sus compañeros realizan alguna otra actividad que no han terminado, difícilmente podría afirmarse que esta práctica contribuye al uso comunicativo de la lengua escrita y a la socialización de significados, cuando generalmente se está induciendo al alumno a realizar las actividades de manera mecánica.

Sin embargo, la copia puede contribuir a encontrarle sentido y significados a la escritura, cuando se realiza con esa intención e interés del alumno. Cuando por ejemplo le gusta alguna canción y quiere aprendérsela, se auxilia de la copia, o al copiar un resumen y datos que considera importantes o significativos, porque más tarde le serán de utilidad, esta actividad no le resultará desagradable, y será de gran apoyo para el maestro.

En esta búsqueda de darle mayor sentido a la copia y evitar en lo posible se realice de manera mecánica y desinteresada, se han dado a conocer algunas experiencias distintas a las planas de grafías, sílabas y palabras descontextualizadas, por una copia contextualizada, donde el alumno sepa cuál es el significado de lo que ha escrito, como en el siguiente ejemplo:<sup>103</sup>

*Mtra.: “Vamos a jugar a la tiendita, ¿de acuerdo?”*

*Nños.: “Sí”*

*Mtra.: “Ustedes van hacer sus compras...pero van a tener que poner, en su tarjetita, lo que quieren comprar...Luego, otro compañero va a leer sus listas de compras y les va a despachar; así que tienen que escribir bien clarito qué es lo que quieren. Escojan tres o cuatro cosas de los empaques que aquí tengo y que quieran comprar, ¿sí?”*

*Niños.: “Sí”*

*Mtra.:” A ver, por ejemplo, Miguelito, ¿a ti qué te gustaría comprar?”*

*Miguel: “Sopa”*

*Mtra.: “¿Entonces qué escogerías de aquí? (Señala los empaques que hay en la mesa)”(ste. (Toma un empaque de sopa)*

---

<sup>103</sup> Ejemplo tomado de: ¿Qué vale la pena copiar?, en: FERREIRO, Emilia, et. al. *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria..*México, SEP-LIBROS DEL RINCON, 1992. Pág. 22-24.

*Mtra.: “Ajá, a ver...¿qué escribirías en tu lista de compras, en tu tarjeta?” (Miguel se queda pensando).*

*Miguel: “Aqu”.(señala la etiqueta del precio)*

*Mtra.: “A ver, los demás, aquí donde señala Miguelito, ¿dirá sopa?”*

*Niña:”No*

*Mtra.: “¿por qué ?”*

*Niña 1 y Niña : “Hay números”*

*Niñ1: Hay números..*

*Mtra.: Hay números...¿Entonces esto qué será? (los niños y niñas se quedan pensando)*

Lo importante de esta actividad no es la copia en sí, sino el trabajo del grupo en el cual todos participan y reflexionan, para ir distinguiendo las características de la lengua escrita, auxiliados por los envases de diferentes productos, de donde antes de copiar identifican el nombre del producto que quieren escribir en su lista de compras. Lo importante, es que se decide qué copiar y qué no, y luego se discute por qué. Lo menos importante es el acto de copiar mecánicamente.<sup>104</sup>

En cuanto al dictado, es una actividad menos cuestionada que la copia, aunque la primera se utiliza en un principio (con los grados de 1o. y 2o. grado) para verificar si el alumno sabe distinguir y escribir sílabas, palabras y enunciados.

---

<sup>104</sup> Id.

Y en los grados posteriores, esta práctica cobra mayor importancia, ya que el maestro evita escribir en el pizarrón textos que deben copiar los alumnos, sin que esto signifique, la inexistencia de la copia.

Sin embargo, puede encontrarse también que esta práctica no sea del todo satisfactoria para el alumno, al menos cuando se le dictan preguntas o textos que no son de su interés.

Lo cual remite a preguntarse...¿ Por qué no permitirle al alumno la producción de textos libres como otra forma de descubrir los usos que puede hacer de la escritura, y desencadenarlo un poco de esa sujeción de estarle imponiendo modelos que debe copiar o escribir, a través de estas dos prácticas señaladas?

## CONCLUSIONES FINALES

**“TLA TI TLAJTOUAJ UAN  
TIKIJKUILOUAJ  
TO TLAJTOL XKEMA POLIUIS”**

“Si hablamos y escribimos  
nuestra lengua, jamás se perderá”

Al hurgar en las aulas de la escuela primaria bilingüe ubicada en una de las regiones más pobres del estado de Guerrero, encontré que una de las mayores preocupaciones de los docentes bilingües e incluso de los padres de familia es que los alumnos aprendan a leer, escribir y resolver problemas matemáticos. Conocimientos básicos que tengan una utilidad práctica en su vida cotidiana. Así también los docentes se preguntan por el cómo lograr que los alumnos adquieran la lengua escrita y ¿ésta debe ser en náhuatl o español?

Esta necesidad del dominio de la lectura y la escritura, se prioriza en el plan y programas de estudio 1993, dedicándole en los dos primeros grados el 45 % del tiempo escolar, y el 30 % en los grados de tercero a sexto, con el único propósito de lograr una alfabetización firme y duradera. Este tiempo dedicado a la asignatura de español a diferencia de lo que sucede con el náhuatl, se refleja también en los horarios de clases (ver anexo IV) y por tanto en la práctica escolar del docente, la L2 se sobrepone y desplaza a la L1, tanto en el uso oral como escrito, lo cual me permitió identificar dos prácticas muy recurrentes:

- a) Una práctica de integración que se caracteriza por el mayor uso del español como principal lengua de instrucción en todas las asignaturas y principal medio de interacción entre el maestro y el alumno, dentro y fuera del salón de clases. El náhuatl se utiliza únicamente para explicarle al alumno lo que no entiende en español. En cuanto al uso escrito de la lengua náhuatl hay una atención nula, pues no se le observa por ningún lado, ni dentro del salón de clases, ni en los cuadernos del alumno. Es decir que se escribe solamente en español.

- b) En la práctica de transición el docente utiliza la LM de los niños como medio de instrucción, principalmente en los dos primeros grados. Es decir, se enseñan los contenidos programáticos en náhuatl, así como a leer y escribir primeramente en náhuatl y después en español (simultáneamente). En este hacer del maestro, se le destina un tiempo a la L1 para alfabetizar a los alumnos, así también se empieza a incursionar en la escritura de algunos géneros literarios como es la escritura de cuentos, leyendas y adivinanzas a partir del tercer grado. Si bien es cierto que a la L1 no se le destina el tiempo equivalente al destinado a la L2, se está intentando escribir en forma bilingüe, de ahí que sea una práctica de transición.

La práctica de transición es más frecuente encontrarla en primero y segundo grado, ya que los niños al llegar a la escuela primaria la lengua que mejor dominan es el náhuatl, razón por la cual se les inicia alfabetizando en su lengua materna y poco a poco van adquiriendo la L2, por lo que el español no deja de estar presente en las aulas de primer grado, pues el docente se ve obligado cumplir con la asignatura programática de español.

La práctica de integración no deja de estar presente en algunos casos a partir de los primeros grados, aunque ésta va ganando terreno en los grados superiores, de ahí que los mismos alumnos de sexto grado reconocen por ejemplo que en tercero y cuarto grado aun escribían en su lengua materna, pero en sexto grado ya no la escriben.

¿Por qué se privilegia la enseñanza de la escritura en L2 y pasa a un segundo plano la escritura en L1, cuando se pretende que en la escuela primaria bilingüe el alumno desarrolle las mismas competencias lingüísticas tanto en su lengua materna (náhuatl) como en la segunda lengua (español)?

Desde mi perspectiva, apoyado por la investigación etnográfica, la cual me permitió estar cerca de una realidad que viven tanto docentes como niños bilingües en una interacción cargada de significatividad, y a partir del análisis e interpretación de mis registros de aula, mi diario de campo y las entrevistas formales e informales que realice durante mi estancia en Xalatzala, señalaré algunos factores que considero influyen en los usos y prácticas escolares

de la escritura en forma bilingüe, y del por qué se privilegia la segunda lengua y se desplaza la lengua materna.

a) El principal documento rector para el ejercicio docente tanto para las escuelas primarias bilingües como no bilingües, es el plan y programas de estudio 1993, en el cual se prevé una jornada de cuatro horas diarias para abordar las asignaturas de: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física; y no se contempla el náhuatl como asignatura, aunque si se considera como tal en las boletas de calificaciones. Esto crea un dilema en los docentes ya que por un lado se les pide que alfabeticen en forma bilingüe, el cual requiere de la asignación de un tiempo explícito en los horarios de clases para abordar el náhuatl como asignatura al igual que el español; y por otro lado los docentes se ven presionados cumplir con las asignaturas y tiempos establecidos en los planes y programas nacionales. Por lo que muchos optan por esta última disposición y nulifican la posibilidad de abordar el náhuatl como asignatura.

b) La desventaja de la lengua materna frente al español se refleja también en la existencia y dotación de materiales escritos que llegan a la escuela como son: libros de texto, planes y programas, libros para el maestro y del Rincón de lectura, etc.. Ya que todo el material bibliográfico mencionado, está escrito en L2, y materiales en L1 solamente a veces se dota tardíamente de un libro de texto para 1° y 2° grado y otro más para los grupos de 3° y 4° grado. Para los grupos de 5° y 6° grado, no existe ningún libro de texto en náhuatl. La existencia o falta de libros de texto en L1 (aunque no corresponda a la variante de algunos maestros) resulta ser un aliciente para que docentes y alumnos se interesen y motiven en relación a la lectura y escritura en LM. Aunque no es por demás mencionar que cuando hay disposición de trabajar a partir de la lengua materna de los niños, con libros de texto o sin ellos se puede trabajar, esto nos lleva a considerar que la actitud que el docente adopte frente a la L1 y/o L2 puede contribuir favorable o desfavorablemente en la escritura bilingüe.

c) La actitud y convencimiento que tengamos los docentes frente a la valoración de nuestra lengua materna, juega otro papel importante, ya que ello repercute en la decisión que tomemos para considerar la LM como medio de instrucción o únicamente, instrumento de

apoyo para aclarar sólo dudas de lo que muchas veces el alumno no entiende en una lengua distinta a la suya. En este aspecto se puede mirar con tristeza que muchos docentes manifiestan actitudes de sobrevaloración hacia la L2 y de menosprecio hacia la L1

d) El contexto sociolingüístico tanto en el entorno escolar como en la población misma es otro elemento a considerar pues puede favorecer el uso oral y escrito tanto de la L1 como de la L2, y para el caso que nos ocupa es favorable en el sentido de que los padres de familia consideran importante que sus hijos estudien y aprendan a leer y escribir en las dos lenguas, ya que así podrán contarán con dos herramientas para enfrentarse a la vida y así mismo la lengua materna de sus antepasados podrá conservarse con las futuras generaciones.

El contexto escolar, también es favorable para el desarrollo de la escritura en L1 ya que por parte de los alumnos desde su ingreso a la escuela hacen un mayor uso de su lengua materna en los primeros grados y aunque conforme avanzan de grado ésta disminuye, en 6º grado no dejan comunicarse en dicha lengua tanto dentro como fuera del salón de clases. Y a decir de los propios alumnos, a ellos les gusta leer y escribir en las dos lenguas.

e) La formación de los docentes es otro factor muy importante para el impulso de una educación bilingüe, ya que quienes sólo tienen estudios de secundaria, bachillerato y normal, son quienes están menos convencidos de la importancia de la LM, en la enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas.

El tema de mi investigación no está agotado y sin embargo abre otras vetas que pueden generar polémica y ser motivo de otras investigaciones en educación primaria bilingüe, por las aseveraciones siguientes:

Con el hecho de asignarle más tiempo a la lectura y escritura, como sucede con los actuales *Planes y programas* y con la preocupación de contar con un método, sin modificar viejas prácticas escolares como son las planas y el copiado de lecciones sin sentido y más aun en una lengua distinta a la del alumno no resolvemos la necesidad de alfabetización en las escuelas primarias bilingües.

Es cierto que el tiempo y el método son importantes, pero también lo es mucho más tener claridad en qué lengua alfabetizar a niños hablantes del náhuatl, y con base a la investigación documental y experiencias de docentes entrevistados no hay duda que se debe iniciar la alfabetización en la lengua materna de los alumnos y en la medida que vayan adquiriendo la L2, irán aprendiendo su escritura y de esta forma se estará impulsando una educación bilingüe, pues se desarrollarán las competencias lingüísticas de los alumnos en dos lenguas.

La actitud del docente bilingüe frente a la valoración de su lengua materna, también repercute, en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura, ya que quien se avergüence de hablar, leer o escribir en L1 contribuirá negativamente en su aprendizaje, pues para fomentar hábitos de lectura y escritura, en nuestros alumnos, debemos primeramente nosotros tener estos gustos.

Actualmente el uso de la lengua materna, se reduce al conocimiento del alfabeto, a la traducción de cantos, adivinanzas y algunos cuentos o textos pequeños, con una función meramente escolar que no tienen un función comunicativa al exterior de la escuela. En tanto que la escritura en L2 predomina en los diferentes géneros literarios así como en todos los portadores de texto que hay dentro y fuera del salón de clases, y en todo lo que el maestro escribe. El reto aquí, es también hacer visible la escritura en L1 como sucede con la escritura en L2, y superar el copiado y la traducción de textos, por trabajos originales de los propios niños en donde plasmen sus ideas, sentimientos y gustos, retratando su pueblo, sus montañas, su vida y todo lo que ellos deseen. Sin perder de vista que dichos textos traspasen los muros de la escuela. Es decir, uno de nuestros retos es ampliar los usos de la lengua oral y escrita a espacios más amplios como es la radio, oficinas, iglesia, centro de salud y comunidad por mencionar algunos, y no limitarse a la familia, calle o escuela.

Es cierto que se está viviendo una etapa de revalorización cultural en la escuela primaria, pues en los lunes se entona el himno nacional en náhuatl y español, los alumnos participan también en concursos y encuentros socioculturales de: poesía, cuentos, adivinanzas y cantos en náhuatl, pero considero que aun falta mucho por hacer, como por ejemplo abordar estas actividades (cuentos, poesía, adivinanzas y otros géneros literarios) en la asignatura

propiamente del náhuatl. con un tiempo específico como sucede con la asignatura de español, independientemente de que ambas lenguas se usen en el transcurso del día y de los contenidos programáticos, y los cantos y representaciones teatrales se aborden en la asignatura de Educación artística. Esto último ¿no podría ser motivo para pensar en la elaboración de un Plan y programa propiamente para educación indígena con un enfoque realmente bilingüe en el cual se puedan abordar contenidos étnicos sin descuidar los contenidos nacionales? Y no tenemos a caso otro reto que es ¿la estandarización de la lengua?

Como docentes indígenas no podemos continuar con una mentalidad añeja que ha considerado a las lenguas indígenas un obstáculo en la educación y para el desarrollo de nuestros pueblos. Debemos más bien repensar que la lengua materna es un recurso valioso en nuestra tarea pedagógica, pues cada vez más se constata su importancia en la educación bilingüe no sólo como vehículo de comunicación e instrucción sino también como objeto de estudio y de reflexión para alcanzar así un bilingüismo de mantenimiento y trascender del bilingüismo incipiente en que estamos o de transición en términos de Madeleine Zúñiga, que tiene como fin último el monolingüismo español, ya que la lengua materna sólo se utiliza en los grados inferiores mientras aprenden la L2 y posteriormente en los grados superiores la única lengua de instrucción es la L2.

El que pretendamos educar en forma bilingüe no obedece solamente a la conservación “romántica” de la L1, sino por el valor cultural, pedagógico y lingüístico de la lengua materna, ya que existen investigaciones que confirman que cuando el alumno aprende en su lengua materna, ello no contrarresta el aprendizaje oral y escrito de la L2, sino más bien contribuye en la comprensión lectora y se traduce en un mayor rendimiento escolar en diversas áreas del conocimiento, a diferencia de cuando aprende en una lengua distinta a la suya, su aprendizaje se reduce a la memorización y repetición de textos. La UNESCO también reconoce que la enseñanza bilingüe además de no perjudicar el rendimiento escolar de los alumnos, acrecienta una mayor motivación e interés que incide favorablemente en la disminución de la reprobación, el ausentismo y la deserción escolar.

Por último considero que las aportaciones teóricas de la psicolingüística y psicogenética que retomo de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios, dos grandes

pioneras del aprendizaje de la lengua escrita, así como de la sociolingüística, sin perder de vista lo valioso de la pedagogía, deben motivarnos a todos los docentes tanto indígenas como no indígenas a reflexionar y mejorar nuestra práctica docente, con el afán de brindar una mejor educación a las niñas y niños, que por mucho tiempo se han considerado equivocadamente como sujetos pasivos que aprenden por imitación y/o mecánicamente, cuando en realidad son sujetos que participan activamente en la construcción de su propio conocimiento y lenguaje, ya sea oral o escrito, formulando sus propias hipótesis al interactuar con el contexto, y este aprendizaje inicia mucho antes de llegar a la escuela. Por tanto no debemos perder de vista que el contexto juega un papel importante en la adquisición de la lengua escrita, que para lograrlo el niño debe recorrer un largo y complejo camino en la que necesitará el apoyo y comprensión de los adultos, principalmente del maestro y los padres de familia.

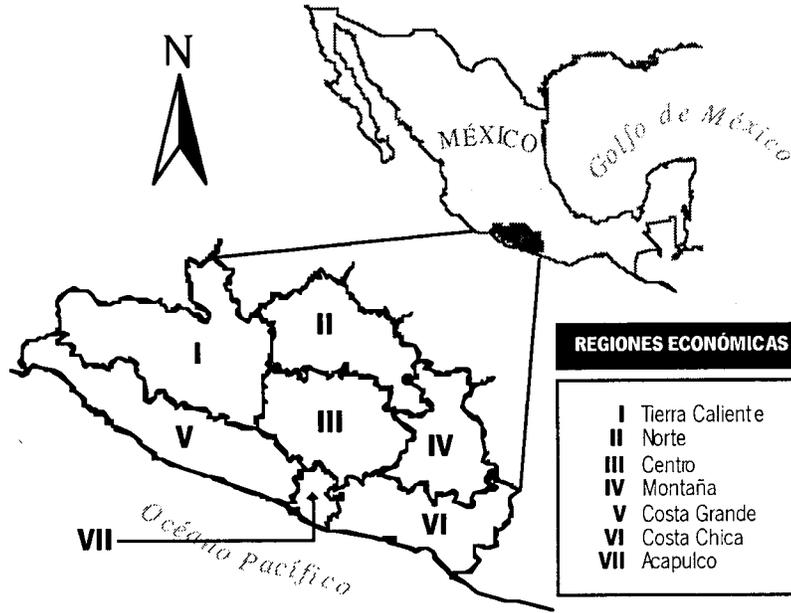
Tampoco debemos olvidar que nuestros alumnos indígenas están en desventaja al provenir de familias y contextos donde la lectura y escritura es escasa, a diferencia de aquellos niños que viven en familias y contextos donde cuentan con muchos libros o portadores de textos, como son las ciudades. Por tanto esta desventaja debemos subsanarla en las aulas de la escuela primaria bilingüe, el cómo hacerle, es una tarea y un compromiso de cada uno de nosotros.

**A N E X O S**

ANEXO I

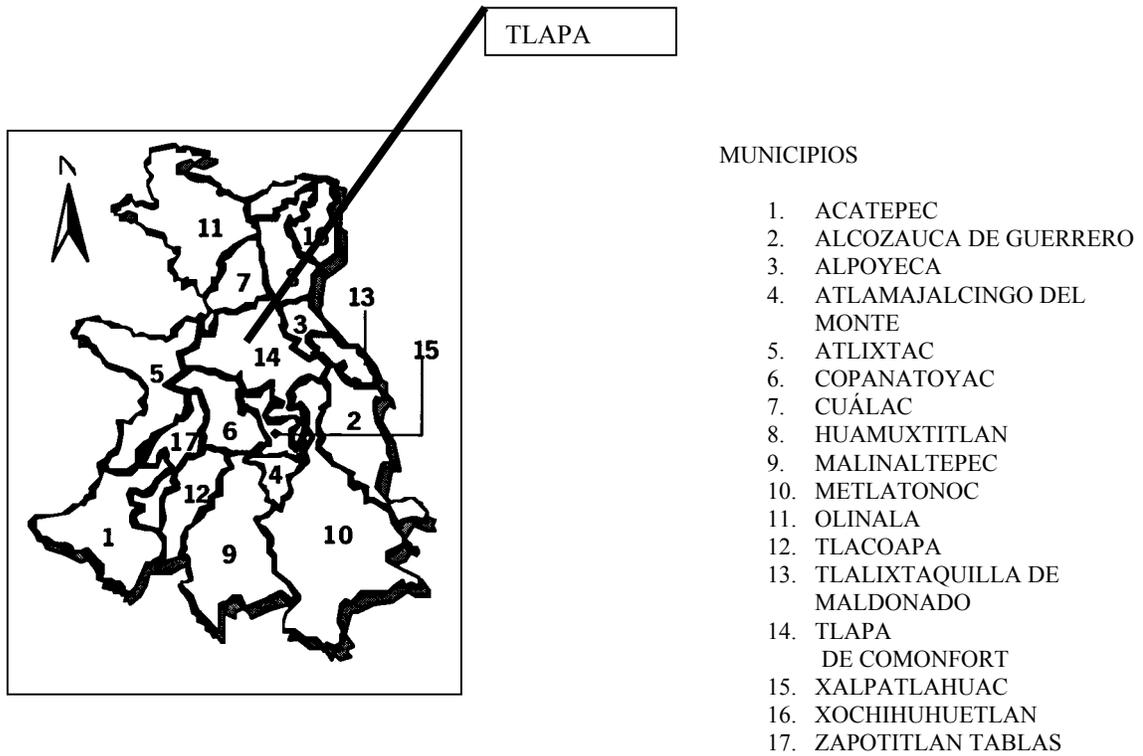
**GUERRERO**

Mapa de ubicación



## ANEXO II

## LA REGION DE LA MONTAÑA Y SUS MUNICIPIOS



## ANEXO III

**Alfabeto náhuatl utilizado en la escuela primaria bilingüe**

a ch e i j k l m n o p s t u x y ts tl

**Alfabeto del español utilizado en la escuela primaria bilingüe**

a	b	c	ch	d	e	f	g	h
i	j	k	l	ll	m	n	ñ	o
p	q	r	s	t	u	v	w	x
y	z							

## ANEXO IV

## HORARIO DE PRIMER GRADO

ASIGNATURA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	HRS. A LA SEMANA
Español	2	2	2	1.5	1.5	9
Matemáticas	1.5	1.5	1	1	1	6
Educ. del Medio	1	.5	.5	.5	.5	3
Educación Artística		.5		.5		1
Educación Física			1			1

## HORARIO DE 5º GRADO

MATERIA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	HRS. A LA SEMANA
Español	2	1	1	1	1	6
Matemáticas	1	1	1	1	1	5
Ciencias Naturales		1		1	1	3
Historia		.5	1			1.5
Geografía		.5	1			1.5
Educación Cívica	1					1
Educación Artística				1		1
Educación Física					1	1

NOTA: el náhuatl como asignatura, no se contempla en los horarios.

## BIBLIOGRAFÍA

Catach, Nina. Hacia una teoría de la lengua escrita. Barcelona, Gedisa, 1996.

Coronado Susán, Gabriela, et. al. Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe. México, CIESAS, Colección, Miguel Othón de Mendizabal, 1984.

\_\_\_\_\_. De la realidad al deseo: hacia un plurilingüismo viable. México, CIESAS, Cuadernos de la Casa Chata, Núm. 169, 1989.

\_\_\_\_\_. Persistencia lingüística y transformación social: bilingüismo en la mixteca alta. México, cuadernos de la casa chata, Núm. 152, 1987.

Dehouve, Danièle. “Dos relatos sobre migraciones nahuas en el Estado de Guerrero”, en: Estudios de cultura náhuatl. Vol. XII, México, UNAM, 1976.

Díaz Ernesto. “Diversidad lingüística y educación”, en: Lengua, grupos étnicos y sociedad nacional. Antología Básica. México, UPN, 1992, Págs. 131-139.

Diccionario de las ciencias de la educación. Dir. Sergio Sánchez Cerezo. Vol. I-II, México, Santillana, 1990.

DGEI/SEP. La lengua indígena y el español en el curriculum de la educación bilingüe. México, 1995.

\_\_\_\_\_. Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias de zonas indígenas. México, SEP/DGEI, 1995.

\_\_\_\_\_. El bilingüismo en la práctica docente indígena. México, SEP/DGEI, 1993.

\_\_\_\_\_. La educación bilingüe en la escuela primaria indígena. Programa para abatir el rezago educativo. México, SEP/DGEI, 1994.

Ferreiro, Emilia. “La alfabetización en lenguas indígenas”, en: Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. No. 8, año II, nov-dic., México, 1995.

\_\_\_\_\_. “La complejidad conceptual de la escritura”. México, DIE/CINESTAV, (copias s/f).

\_\_\_\_\_. “El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar”. en: Espacios para la lectura, Año 1, núm. 2, México, 1996.

\_\_\_\_\_. Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria. México, SEP-LIBROS DEL RINCÓN, 1992.

Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, S. XXI, 15 ed., 1995.

Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio, comps. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, S XXI, 12 ed ., 1996.

Francis, Norbert y Raimer Enrique Hamel, “La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital”. en: Revista latinoamericana de estudios educativos, No. 4, Vol. XXII, México, 1992.

Garton, Alison y Chris Pratt. Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona, Paidós, 1991.

Garvin, Paul L. y Yolanda Lastra de Suárez. Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México, UNAM, 1984.

Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. México, Gedisa, 1987.

Gómez Palacio, Margarita. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México, SEP/OEA, 1986.

Hamel Wilcke, Rainer Enrique. “Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe”. Ensayos. Cuaderno No. 25, México, UAM-IZTAPALAPA, (copias s/f).

\_\_\_\_\_. “*El conflicto lingüístico en una situación de diglosia*”. En: Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México. México, Universidad veracruzana, 1987.

\_\_\_\_\_. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. México, UAM-IZTAPALAPA, (copias s/f).

Hamel Rainer Enrique, et. al. Sociolingüística latinoamericana. México, UNAM, 1988.

Hernández, Francisco Gabriel, “El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural”, en: Aportaciones Indias a la Educación. México, SEP/EL CABALLITO, 1985.

Lastra, Yolanda. Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción. México, COLMEX, 1992.

León, Portilla, Miguel. “El español y las lenguas indígenas”. La jornada. México, 10 abril 1997, p. 14, 2a. col.

López, Gerardo y Sergio Velasco. Aportaciones indias a la educación. México, SEP/EL CABALLITO, 1985.

López, Luis Enrique. “Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”, en: Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. No. 8, año II, nov-dic., México, 1995.

Mercado, Ruth. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. México, DIE, 1991.

Pardo, María Teresa. “El desarrollo de la escritura de las lenguas indígenas de Oaxaca”. México, s/e, s/f, (mimeo).

Pérez González, Benjamín, et. al. Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas. México, INAH, 1986.

Regino, Juan Gregorio. “Nuestra diversidad creativa, informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo. Comentarios”, (mecnograma) México, 1997.

Registros de aula: Gpo.2/1, Reg.7, p.2-5

\_\_\_\_\_, Gpo.1/3, Reg.12, p.1-5

\_\_\_\_\_, Gpo.4/1, Reg.3, p.4-7

\_\_\_\_\_, Gpo. 5, Reg.2, p.2-4

\_\_\_\_\_, Gpo. 6, Reg.1, p.2

Rivera Pizarro, Jorge. Alfabetización. Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1989.

Rockwell, Elsie, et. al. Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas. Lima Puno, 1989.

\_\_\_\_\_, “Los usos magisteriales de la lengua escrita”. Nueva antropología. Vol. XXII, No. 42, México, julio, 1992.

Ros Romero, Ma. del Consuelo. Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán. México, INI, 1981.

SEP. Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria. México, 1993.

Segundo Informe. Mayo 1996. México, Centro de Derechos Humanos de la Montaña, Tlachinollan, a.c., Tlapa, 1996.

Siguán, Miguel y William F. Mackey. Educación y bilingüismo. Madrid, SANTILLANA/UNESCO, Aula XXI, 1986.

Tim, Knab. “Funciones y usos del lenguaje”, En: Indigenismo y lingüística. Documento del foro: la política del lenguaje en México. México, UNAM, 1980.

“*Tlaxohkamachtlistli*”, *Celebración Eucarística, Náhuatl-español*, Parroquia de San Pedro apóstol, Xalpatláhuac, Gro. diócesis de Tlapa, 1995.

Tolchinsky, Landsmann, Liliana. Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. México, UPN, 1993.

Torre, Luis Alberto de la. “Una experiencia educativa bilingüe en el Ecuador”. Revista latinoamericana de estudios educativo. No. 4, Vol. XXII, 1992.

Trudell, Barbara, Más allá del aula bilingüe. Alfabetización en las comunidades de la Amazonia peruana. Tr. Marlene Ballena Dávila. Perú, Ministerio de educación-ILV, 1995.

Valiñas, Leopoldo. “Alfabetización y la experiencia Mixe”, en: Nueva antropología. Revista de ciencias sociales. Lingüística y sociedad. Vol. VI, Núm. 22, México, noviembre, 1983.

Villela F, Samuel, “Los nahuas de Guerrero”. En: Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México. Pacífico sur. México, INI, 1995.

Wittrock, Merlin C. La investigación de la enseñanza I y II. México, Paidós educador, 1997.

Woods, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós, 1987.

Zimmerman, Klau. “Teoría del lenguaje y defensa de los idiomas amerindios”, en: Muñoz Cruz, Héctor y Rossana Podesta Siri. Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad. México, UAO, 1993.

Zúñiga Castillo, Madeleine. Educación bilingüe. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1989.