

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 213, TEHUACAN, PUEBLA**

**EL TEXTO LITERARIO INDIGENA, UNA OPCION METODOLOGICA
PARA LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA.**

ISMAEL GAMBOA OROPEZA

TEHUACÁN, PUEBLA; 2003

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 213, TEHUACAN, PUE.**

**EL TEXTO LITERARIO INDIGENA, UNA OPCION METODOLOGICA
PARA LA ADQUISICION DE LA LECTOESCRITURA.**

ISMAEL GAMBOA OROPEZA

**PROPUESTA PEDAGÓGICA QUE PRESENTA PARA OBTENER EL
TITULO DE LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA PARA EL
MEDIO INDÍGENA**

ASESOR: LIC. RAFAEL BRINGAS MARRERO

TEHUACÁN, PUEBLA; 2003

Con Todo mi cariño
a mí querida familia

Y con el ferviente recuerdo y aprecio
A mis alumnas y alumnos
De El Mirador, Eloxochitlan, Pue.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I.

ANÁLISIS DE MI PRÁCTICA DOCENTE.

- 1.1. Antecedentes
- 1.2. Justificación
- 1.3. Problematización
- 1.4. Planteamiento del problema

CAPITULO II

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIDACTICA.

- 2.1. La noción de estrategia didáctica
- 2.2. Antecedentes de la estrategia
- 2.3. Propósitos
- 2.4. Enfoques
 - 2.4.1. Enfoque lingüístico
 - 2.4.2. Enfoque político filosófico
- 2.5. La metodología
 - 2.5.1. Alfabetización en lengua materna
 - 2.5.2. Alfabetización en segunda lengua
 - 2.5.3. La elección del método
 - 2.5.4. Sesiones
 - 2.5.5. Recursos
- 2.6. Evaluación
 - 2.6.1. Los instrumentos de evaluación
- 2.7. Desarrollo de las sesiones

CAPITULO III.
LA FUNDAMENTACION TEORICA.

- 3.1. Algunas consideraciones en torno ala estrategia
- 3.2. Reflexiones en torno a la evaluación
- 3.3. Características del niño en el primer ciclo de educación primaria
- 3.4. Proceso de adquisición del conocimiento
 - 3.4.1. Concepción de aprendizaje en el conductismo
 - 3.4.2. Concepción de aprendizaje desde la perspectiva de la corriente del cognocitivismo.
 - 3.4.3. Las etapas de desarrollo
 - 3.4.4. Aportaciones de la psicología social
- 3.5. Lengua y conocimiento
- 3.6. Currículum institucional y cultura
- 3.7. Educación y autonomía

CAPITULO IV
EI CONTEXTO DE MI PRÁCTICA DOCENTE

- 4.1. Descripción de la comunidad
 - 4.1.1. Aspecto físico
 - 4.1.2. Elementos históricos
 - 4.1.3 Situación económica
 - 4.1.4 Organización social y política
 - 4.1.5 Aspecto cultural y lingüístico
 - 4.1.6. Formación de valores y transmisión de conocimientos
- 4.2. Ámbito institucional
 - 4.2.1. Características físicas
 - 4.2.2. Organización escolar
 - 4.2.3. Currículum institucional

CONCLUSIONES.

PERSPECTIVAS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Una preocupación de las instituciones formadoras de docentes es el papel que juega la escuela en la sociedad a la que nos debemos. La opinión generalizada es que la práctica educativa en nuestro país está matizada de enfoques metodológicos que ha sustentado la escuela tradicional caracterizada por una concepción mecanicista de la educación, donde se privilegia la memorización a través de la repetición y el dictado, dando como resultado alumnos pasivos y poco reflexivos. Esta problemática se agudiza en el medio rural, sobre todo en las comunidades indígenas donde la política redentora de los gobiernos posrevolucionarios extendieron la educación escolarizada en el ánimo de redimir a los indígenas de las condiciones precarias de su existencia. Esta educación redentora se basaba en proveer a los indígenas de la lengua nacional y de los elementos "culturales nacionales" para poder integrarse como mexicanos, todo ello a condición de abandonar sus prácticas culturales y su lengua nativa bajo el supuesto de que los rasgos culturales y lingüísticos de origen indio eran los culpables de su estado situacional de atraso. Como consecuencia, esta escuela produjo y sigue produciendo individuos que se avergüenzan de su lengua nativa y de sus raíces culturales, y por otra parte presentan carencias en el manejo de la lengua nacional, lo que provoca un sentimiento de inseguridad.

Por otra parte, el ánimo de homogeneizar al país, cultural y lingüísticamente, como condición para cimentar la identidad nacional, es una política que ya lleva un siglo, ya estas alturas las lenguas indígenas subsisten y seguirán subsistiendo en los espacios a los que se han visto reducidos. No obstante, la historia sigue su curso, y mientras en nuestro país como en el resto de los países de procedencia colonial, persiste un abismo asimétrico entre las culturas indígenas y el resto de la sociedad nacional sin mayor preocupación por buscar opciones que posibiliten relaciones más equitativas y justas, a nivel mundial en cambio, la globalización mercantil, el intercambio de la información por medio de recursos electrónicos sofisticados, y hasta de la internacionalización de la mano de obra, exigen a la voz de ya, nuevas relaciones de convivencia. Esta situación a su vez, reclama a la escuela nuevas formas de abordar la tarea educativa.

En este contexto surge el enfoque intercultural como un enfoque conciliador de la política educativa, con base al respeto de las particularidades culturales y lingüísticas de

cada grupo étnico. Un enfoque que permita construir la identidad nacional a partir del respeto a la diversidad.

Desde esta perspectiva se plantea el texto literario indígena como una forma de posibilitar la adquisición de la lecto-escritura a partir de la lengua que las niñas y los niños indígenas hablan, con temas que les refiere hechos de su entorno cultural; el texto literario es una alternativa que pretende favorecer una educación pertinente a las características socioculturales de los destinatarios; de igual manera, es una alternativa para crear un ambiente favorable a la escritura de la lengua materna de los alumnos, lo que significa potenciar el interés del niño y de la niña en adentrarse también al conocimiento de la lengua nacional al comprender que toda lengua tiene una representación gráfica.

La propuesta está estructurada en cuatro capítulos: en el primer capítulo se analiza la práctica docente a partir de los elementos que reporta el diagnóstico y el contexto comunitario para arribar al planteamiento del problema y de la alternativa de solución, en el segundo capítulo se presenta la estrategia metodológica, las sesiones que concretizan la propuesta y las formas de evaluación. En el capítulo tercero se plantean las bases teóricas que dan sustento a la propuesta en sus aspectos psicopedagógicos, antropológico lingüístico y socio-histórico. Finalmente se presentan los elementos contextuales que sirvieron para el análisis de la problemática educativa.

CAPITULO I

ANALISIS DE MI PRÁCTICA DOCENTE.

1.1. Antecedentes

Uno de los problemas más comunes que se detecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las comunidades indígenas, es la lenta adquisición de la lectura y escritura en los alumnos de los primeros grados. Esta situación conlleva al rezago en el aprendizaje en otros campos del conocimiento como es la historia, las ciencias naturales, etc., pues es lógico entender que el acceso al conocimiento en otras disciplinas se dificulta si el alumno no ha desarrollado las habilidades de la lectura y la escritura, toda vez que no desarrolla su capacidad investigativa que pudiera ejercer en los libros de texto, libros del rincón y demás materiales impresos que estén a su alcance, teniendo que conformarse con las referencias que el maestro pueda prodigarle respecto a los temas de las diferentes asignaturas.

¿A que se debe esta situación? Las causas son múltiples. En el caso concreto de la comunidad de El Mirador, Municipio de San Miguel Eloxochitlán, Pue., enclavada en la sierra negra del distrito de Tehuacan, se detectaron las siguientes: bajo nivel económico de los padres de familia que no les permite proveer a sus hijos de los materiales escolares necesarios, afectando además su nivel nutricional; ausentismo de los alumnos por apoyar en la economía familiar y el alto porcentaje de analfabetismo en los padres de familia, este último factor cobra especial importancia porque no solamente les impide apoyar a sus hijos en la realización de las tareas escolares, sino además incide para que éstos no le den importancia a la educación escolarizada, ya que para ellos no representa una necesidad prioritaria sino como algo complementario en la formación del niño, de ahí que no motiven a sus hijos para que asistan a la escuela y en el peor de los casos algunos consideran a la escuela como una pérdida de tiempo para los niños y las niñas que bien pudieran aprovechar en las tareas de la casa, como el pastoreo de ganado caprino y trabajos agrícolas.

Las condiciones geográficas y climatológicas en que se circunscribe la comunidad representa también (aunque en menor medida), un factor en el problema del ausentismo,

esta situación se acentúa en la temporada de lluvias que abarca las estaciones de verano y otoño, y afecta sobre todo, a los alumnos que viven más alejados del lugar donde está situada la escuela. Los factores mencionados indiscutiblemente inciden para que el alumno presente un nivel académico muy por debajo de lo deseable, desde luego la solución de estos problemas escapa de las manos del docente, no obstante, el diagnóstico reveló otras situaciones que llevan a pensar que si bien los factores anteriores tienen incidencia directa sobre el aprovechamiento académico, éstos no son los únicos, por ejemplo: Si bien hay ausentismo, también hay alumnos que asisten con regularidad o que no faltan, y la diferencia en el aprovechamiento académico no es muy notoria. Por otra parte se da el caso de algunos que aún cuando tienen faltas han aprendido a leer antes que los demás, y la característica de estos últimos, es que en su casa cuentan con alguno de la familia que sabe leer y escribir, pero sobre todo, que manejan un poco el español. Esta situación de alfabetización y bilingüismo en casa con que cuentan algunos de nuestros alumnos, representa para ellos, una ventaja que les facilita aprender a leer ya escribir.

Esta disparidad nos remitió a buscar las causas no solamente en el ámbito externo sino también en el ámbito interno, en lo concerniente a la organización escolar, la metodología de enseñanza y al currículum que se maneja. Referente a la organización escolar hay que reconocer que el trabajo con grupos multigrado complica de por sí la atención pedagógica, si a ello sumamos el quehacer administrativo y sindical la situación se agrava. En lo concerniente al currículum, cabe aclarar que en educación indígena se trabaja con el mismo plan y programas que se maneja en el ámbito nacional con la recomendación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de flexibilizarlos y adecuarlos a las características de la cultura comunitaria indígena,¹ por lo que no se cuenta con un currículum específico para la atención educativa de las niñas y los niños indígenas, lo que existen son lineamientos a seguir para que sobre la marcha los docentes generen propuestas que conduzcan al logro de los fines y propósitos de la educación primaria.

Lo anterior nos muestra un problema que debe ser analizado desde el punto de

¹ Cfr. Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. SEP-DGEI. México, 1999. p. 12.

vista lingüístico y pedagógico, ya que de acuerdo a los síntomas que se plantean, se puede considerar que la metodología que se ha venido aplicando favorece más a los alumnos con cierto grado de bilingüismo náhuatl-español y deja en desventaja a los monolingües en náhuatl, de ahí la necesidad de reformular los métodos de enseñanza generando alternativas que permitan una atención más acorde a las características culturales y lingüísticas de la comunidad escolar.

1.2. Justificación.

Detenerse para pensar sobre los métodos de enseñanza que estamos aplicando en nuestra práctica docente, de sus procedimientos y resultados, obedece a la necesidad de optimizar estos últimos a partir del análisis y el replanteamiento de las relaciones que se establecen dentro del espacio áulico: relación maestro-alumno, alumno-maestro y alumno-alumno.

Frecuentemente escuchamos hablar del fracaso escolar, sin embargo, cuando esto sucede, ¿A quien se la adjudicamos? ¿Al maestro de grupo? ¿A la institución escolar? ¡No!, de acuerdo con Grecia Gálvez casi siempre la culpabilidad se la adjudicamos al alumno, porque es él quien reprueba y por lo tanto el que se rezaga, pero en realidad el alumno solamente manifiesta los síntomas de un fracaso que se antoja multifactorial, donde la institución escolar y el profesor en particular, generalmente eluden su responsabilidad.²

Ciertamente, y sobre todo en las comunidades indígenas, los alumnos presentan situaciones adversas que los orillan a obtener bajas calificaciones, tales como: el analfabetismo en los padres de familia que impide el apoyo en las tareas escolares de sus hijos o las ausencias por colaborar en la economía familiar, etc., pero también puede ser que nuestras estrategias estén erradas, y es aquí donde debemos hacer un alto y revisar nuestra práctica docente. Aquí cabe plantear los siguientes cuestionamientos: ¿En que medida hemos estado retornando los saberes del niño? ¿Estaremos estableciendo una comunicación entendible para el alumno? ¿En que medida y con qué

² Cfr. Grecia Gálvez. "Elementos para el análisis del fracaso escolar en matemáticas". En matemáticas y educación Indígena I. Antología UPN-SEP. México, 1997. p. 37.

objetivo se retorna la lengua materna del alumno? .Con respecto a nuestros materiales y métodos ¿estarán acordes al grado de desarrollo de los escolares? Quizás somos demasiado mecanicistas, y para el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura solemos enfrascarnos en abstracciones gramaticales en donde estos elementos se consideran como punto de partida y fin de la materia y no como elementos que permiten la claridad de la expresión escrita, de los cuales el alumno se irá apropiando en la medida en que avanza en su formación de sujeto letrado.

Las interrogantes anteriores nos obligan a buscar alternativas que permitan un mejor aprovechamiento académico a pesar de las adversidades socio-económicas, lingüísticas y culturales de los educandos. Concretamente, en el campo de la lengua y sobre todo en el primer ciclo, cobra especial interés la adquisición de la lectura y la escritura, porque es a través de ella que el alumno se va a relacionar con los libros de texto y demás materiales impresos de las diferentes asignaturas, es por ello que los alumnos que reprueban la materia de español con mucha probabilidad reprueban las demás asignaturas, ya que cuando se enfrentan a los exámenes de evaluación, la primera dificultad que se les presenta es precisamente leer y entender los indicadores.

El hecho de abordar la lectura y la escritura como objetivo central, no implica desatender por completo los demás componentes de la lengua, se entiende que el proceso de adquisición de la lectura y la escritura va a estar precedida por el dominio oral de la lengua en cuestión, que en este caso es el náhuatl ya medida que los alumnos logren mayor dominio de la lectura y la escritura, y sobre todo que comprendan las funciones que cumplen, mayores serán las posibilidades de desarrollo de la comunicación oral. En este mismo sentido, los temas gramaticales u ortográficos que comprende el componente reflexión sobre la lengua, en ningún momento se quedarán al margen, tampoco se planteará la gramática simplemente como el arte de leer y escribir correctamente un idioma como se le definía en décadas pasadas, y aunque nadie niega que hablar y escribir bien es sin duda un arte, aquí resulta más objetivo abordarlo como lo plantea el Plan y programa de educación primaria, es decir, integrados a la práctica de la lectura y la escritura, como recursos que permiten el logro de una comunicación precisa y eficaz.³

³ Cfr. Plan y programas 1993. SEP. México, 1993. p. 23.

Desde esta perspectiva, la búsqueda de nuevas alternativas metodológicas que faciliten la enseñanza de la lectura y escritura, se vuelve una necesidad imperante, no solamente para la escuela que nos ocupa sino en todas aquellas que comparten las mismas características contextuales, y es en este marco donde se inscribe la presente propuesta.

1.3. Problematización

El problema pedagógico que aquí se plantea tiene lugar en el grupo multigrado que comprende los grados primero, segundo y tercero de educación primaria en la Escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez de la comunidad de El Mirador, Eloxochitlán, Pue.

Las observaciones⁴ fueron hechas durante el primer bimestre del ciclo escolar 2001-2002, periodo en el que me aboqué a la atención de este grupo. Dicho grupo estaba constituido por veintiocho alumnos repartidos de la siguiente manera: ocho alumnos de primero, diez de segundo y diez de tercero; ciertamente no era un grupo numeroso, la dificultad en este caso consistía en no poder atender con eficacia cada uno de los tres grados.

El resultado del diagnóstico arrojó carencias en todas las asignaturas, sin embargo para los fines de este trabajo no considero necesario enumerar todas ellas, sino solamente las que a lectura y escritura se refieren, es decir, las que a la enseñanza de la lengua conciernen.

Primer año. Conocían las vocales, de ocho alumnos, uno leía sílabas con l, m, p, s, t, y d.

Segundo año. De diez alumnos, tres deletreaban, cinco silabeaban y dos solamente conocían las vocales.

⁴ Las observaciones fueron registradas en el diario del profesor, que comprendió el ciclo escolar en que se trabajó el problema planteado. Cabe destacar, que el diario es un documento personal del profesor, que le sirve como apoyo para registrar sus observaciones, para después analizar su contenido.

Tercer año. De diez, cinco leían sílabas y palabras cortas como papá, mamá, pato, etc., los otros cinco ya leían textos breves, de lo cual sentían un justificado orgullo, sin embargo al preguntarles qué habían entendido del texto, la respuesta en náhuatl era amitla, es decir: nada; algunos se aventuraban a mencionar palabras sueltas que identificaban en el texto. Por ejemplo:

Náhuatl: Kijtoua, el perro

Español: Dice, el perro

- Bueno, les insistía en náhuatl, ¿pero que se dice del perro?
- Amo tijmati = No sabemos

Les pedí que relataran en una hoja de su cuaderno algún acontecimiento que hallan vivido el domingo anterior, algo que les halla parecido importante, en última instancia, lo que hallan hecho ese día. La respuesta generalizada fue:

Amo, oui = No, es difícil.

Dos alumnos intentaron hacerlo, y sus enunciados quedaron de la siguiente manera:

- 1 .dominco fuiste san Miquel
2. dominco trajiste leña agua

En realidad en los enunciados anteriores, los niños intentaron decir lo siguiente:

1. El domingo fui a San Miguel.
2. El domingo fui a traer leña yagua.

Analizando estos enunciados podemos enumerar varios errores, por ejemplo: la omisión de mayúsculas al principio de los enunciados y la falta de signos de puntuación; estos errores dejan entrever que no están acostumbrados a escribir sino a copiar textos. La segunda observación es en cuanto al uso de la c y la q en vez de la letra g en las palabras domingo y Miguel, así como la dificultad que presentan en el uso

de los verbos en los tiempos y personas de manera adecuada, en este caso los niños escribieron: fuieste, trajiste y no fui a traer o fui por como debiera escribirse. Esta situación se explica a que siendo monolingües en náhuatl, no están familiarizados con el uso correcto de los verbos, o bien los usan en infinitivo o como en el caso anterior en segunda persona, y esto se debe a que así lo escucha de la fuente, y aquí la fuente principal es el maestro.

Reflexionando un poco en torno a la comunicación que se establece al interior del aula entre el maestro y los alumnos, resulta que por lo regular nos la pasamos dando órdenes o haciendo preguntas. Así, en un primer día de clases, solemos decir por ejemplo: A ver tú, ¿cómo te llamas? O bien, en otro momento, podríamos plantear la siguiente pregunta: A ver Pedrito, ¿hiciste la tarea? En estos casos si el alumno entendiera la pregunta y tratara de contestarnos en español, siendo monolingüe en náhuatl seguramente nos contestaría: te llamas Pedrito y en la segunda pregunta contestaría: no la hiciste o si la hiciste según sea su caso. Ahora bien, en el caso de los enunciados imperativos, los más usuales son por ejemplo: van a resolver; van a escribir; van a dibujar; etc., etc., aquí aunque los enunciados estén en un tiempo definido y las personas que ejecutarán la acción estén implícitas, los verbos como tales, y sobre todo a la vista y oído de un aprendiz del español, aparecen sin duda en infinitivo; resolver; escribir, dibujar; etc., de ahí que escuchemos decir a los alumnos en sus inicios rumbo al bilingüismo, ya veces hasta muy tarde, enunciados como los siguientes: Yo no poder escribir. Pedro no querer dibujar. Etc.

Lo anterior es como se ha planteado, resultado de una fuente poco propicia, que le impide al alumno apropiarse de una segunda lengua, en este caso el español, 1ya que como podemos ver, pocas veces tienen la oportunidad de escuchar hablar al maestro en primera persona, refiriéndose a sí mismo, por ejemplo:

Yo me llamo Ismael Gamboa.

No traje la lista, la olvidé en la Dirección.

Ayer no pude venir, estuve enfermo.

Etc., etc.

Se puede decir que los verbos conjugados en todos los tiempos y personas, mas

bien se presentan en comentarios informales, entre hablantes de una misma lengua, y en el caso de la comunidad que nos ocupa, entre iguales, es decir, entre compañeros maestros. En cuanto a la dificultad en el uso de la g se debe a que en la lengua náhuatl, salvo raras excepciones, como es el caso de Coyomeapan, Pue., este fonema no es muy utilizado, es por ello que incluso se omite en el alfabeto náhuatl. Alguien podría cuestionarnos con justa razón que el alumno convive un poco más con su maestro independientemente de las horas-clase y que en ese momento también está aprendiendo español, sin embargo, en lo que se familiariza un poco con la lengua española habrán transcurrido ya unos cuatro o cinco años de su vida escolar y quizás hasta haya reprobado un grado, hasta este momento es cuando empieza a entender un poco lo que lee en los libros de texto escritos en español, que son todos. Desde luego, esta situación (sin pretender justificarse) no es privativa de la comunidad de El Mirador, en realidad es solamente un caso más que ilustra de cómo se da el proceso educativo en las comunidades indígenas monolingües en donde se privilegia la castellanización directa como método para la enseñanza de la lectura y escritura, ya que investigadores connotados como Rossana Podestá afirman que las comunidades indígenas monolingües invierten más de la mitad de su ciclo escolar en aprender a leer ya escribir y en ese momento les quedan escasos dos años de su educación primaria para perfeccionar esas habilidades, de tal suerte que la escuela primaria indígena y rural a duras penas satisface una de sus principales metas: el enseñar a leer y escribir.⁵

Hasta aquí es necesario señalar que las observaciones y comentarios se basan en actividades que los alumnos realizaron referente a la lectura y escritura en español. Solo para asegurar la comprensión las indicaciones fueron dadas en forma bilingüe. Terminada esta etapa del diagnóstico y viendo que los resultados no eran muy alentadores, les dije que no se preocuparan, que en realidad es difícil escribir y comprender lecturas en un idioma que no es el nuestro, les sugerí entonces que para facilitar las narraciones sobre las vivencias del domingo anterior hicieran sus escritos en náhuatl, que es su lengua materna, y aún cuando las indicaciones, comentarios y sugerencias se hacían en náhuatl, todos, sin excepción alguna se negaron a escribir en lengua indígena, la simple proposición les causaba risa. Esta actitud me permitió inferir

⁵ Citada por Patricia Mena Ledesma et. al. Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca. Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez", SIBEJ. México, 1999. p. 40

que para mi nuevo grupo, escribir en lengua indígena no era concebible; la idea que prevalecía es que a la escuela se asiste solamente para aprender a leer ya escribir la lengua nacional y en esto los mismos padres de familia así lo conciben. Al respecto, los padres de familia exteriorizan los siguientes comentarios: "Mi hijo ya sabe náhuatl, lo que necesita es que lea y escriba el castellano", ó "la educación ya no es como la de antes, cuando los maestros nos obligaban hablar en castellano", un padre de familia bilingüe que es miembro fundador de la comunidad suele acercarse en horas de clase y después de observar unos dos minutos, si encuentra que el maestro o la maestra está impartiendo su clase en náhuatl (que no de náhuatl), mueve la cabeza negativamente y comenta para sí en voz alta: "No, con estos maestros bilingües no es por ahí". Existe aquí, la añoranza de la escuela castellanizadora, en donde la consigna dada al maestro rural era enseñar el castellano por sobre todas las cosas y en consecuencia, la prohibición de usar en la escuela la lengua indígena del educando tanto por parte de éste como por parte del enseñante si éste la habla.⁶

De lo anterior podemos deducir que en la comunidad de El Mirador en particular y en las comunidades indígenas en general pesan los métodos utilizados por el enfoque homogeneizante e integracionista impulsados en la época posrevolucionaria y que abarca de manera efectiva poco más de medio siglo, periodo suficiente para dejar huella hecha tradición no solamente en el pueblo usuario sino sobre todo en la práctica de los y las docentes, quienes nos cuesta mucho trabajo sacudirnos de los modelos educativos con que fuimos formados, y en consecuencia seguimos aplicando los mismos esquemas de enseñanza.

Desde luego, la propuesta de los padres de familia no está del todo descabellada, los niños y las niñas deben aprender aquello que no saben y que les es necesario y útil saberlo; el español en este caso, cumple con esos requisitos de pertinencia, pero esto no implica el descuido de la lengua materna bajo el argumento erróneo de que ya lo saben, hablar una lengua no es saberlo todo. El problema aquí, no es el qué, sino el cómo y cuándo llegar a este conocimiento.

⁶ Cfr, Rafael Ramírez. La escuela rural mexicana. Ediciones Fondo de Cultura Económica-SEP/80. México, 1981. p. 61.

Si entendemos la lengua oral y la lengua escrita como dos niveles de un idioma, no habrá duda que cuando un niño llega a la escuela lleva apenas un nivel: la oralidad, que a su vez, por su misma edad, cuenta con un repertorio lingüístico muy limitado y que se espera sea enriquecido en el ambiente escolar a través de la interacción con sus compañeros y maestros, ya que como plantea Vigotsky: el origen y desarrollo del lenguaje es social y que reflejará la manera de pensar no solamente de la familia sino también del grupo sociocultural al que pertenece.⁷ En este sentido, pensamiento y lenguaje están estructuralmente fusionados bajo una forma particular de concebir el mundo, ¿cómo entonces, truncan el desarrollo de la lengua materna y querer acceder por otra parte a un segundo nivel de otra lengua, desprovistos del ropaje sociocultural que la circunscribe? No, el acceso a una segunda o tercera lengua no está vedado a nadie, de lo que se trata es buscar las vías de acceso pedagógicamente pertinentes que faciliten conducir al alumno no solamente aun bilingüismo funcional sino también a la posibilidad de entender y disfrutar el bagaje cultural que este proceso trae consigo.

Desde este punto de vista, el proceso de adquisición de la lectura y escritura en español para los niños indígenas como es el caso de mi grupo, si se espera que los resultados de éste sean funcionales desde el punto de vista comunicativo, éste deberá tener como requisito la adquisición primeramente, de la lecto-escritura en lengua materna que para el caso es el náhuatl.

Por otra parte, el Plan y Programa vigente, establece que un niño de tercer año debe empezar ya a elaborar resúmenes de textos⁸ y esto implica comprender lo que lee, pero, ¿Qué pasa con los alumnos en cuestión?

De acuerdo con lo que se ha venido planteando, no es difícil deducir que estos alumnos han estado aprendiendo a leer ya escribir en español, idioma que como ya decíamos saben que es necesario pero que no lo entienden, no lo comprenden y por lo tanto no hay disfrute en la lectura. Leen porque ya conocen el abecedario, porque ya unen sílabas; no escriben sino copian textos, dibujan grafías, cuidan que éstas estén bien

⁷ Citado por Garton Alison y Pratt Chris. "Interacción social y desarrollo del lenguaje" en: Estrategias para el desarrollo de la lengua oral y escrita I. primera edición, UPN-SEP. México. 1997. Pág. 114.

⁸ Plan y Programas de Educación Primaria 1993, P. 36. 20

moldeadas, porque sus papás y nosotros los maestros les alabamos esta habilidad e inclusive forma parte de los rasgos que evaluamos. Pero la lectura en el sentido de establecer una comunicación con los libros, no se logra. Saben que los libros son fuentes de conocimiento, pero al no entenderlos, el hábito por la lectura no se genera o se genera tardíamente, lo mismo sucede con la escritura, no se pueden comunicar por escrito porque se les dificulta expresar sus ideas en un idioma que no manejan. El náhuatl como lengua materna, que representa la posibilidad más cercana y comprensible para construir significados quedó relegado como medio de instrucción, como simple instrumento para la castellanización que desde luego se aprecia poco fructífera, pues si bien los alumnos salen iletrados del náhuatl, tampoco llegan a apropiarse cabalmente del español en el sentido de comprender lecturas y utilizar la escritura como medio de comunicación.

1.4. Planteamiento del problema

Una vez analizada la situación que prevalece en el grupo, la problemática queda planteada en los términos siguientes: **Los métodos tradicionales de enseñanza como la castellanización directa, ha dado como resultado una lenta adquisición de la lectura y escritura en niños y niñas monolingües en lengua indígena.**

Ante la problemática anterior se propone "El texto literario" como una alternativa metodológica para facilitar a los alumnos mencionados la adquisición de las habilidades de la lectura y la escritura.

Por lo tanto la propuesta queda planteada de la siguiente manera:

El texto literario, una alternativa para el proceso de adquisición de la lectura y escritura en alumnos y alumnas del primer ciclo, monolingües en lengua náhuatl, de la comunidad de El Mirador, Municipio de San miguel Eloxochitlan, Puebla.

Esta pretensión se basa en que los textos literarios referidos, deben ser en la lengua que hablan los destinatarios, en este caso el náhuatl y desde luego se tratará de que dichos textos reflejen la situación sociocultural de los educandos.

Por otra parte, para romper con la monotonía y evitar caer en el aburrimiento del alumnado, los temas literarios son variados, se presentan cantos, poesías cuentos, adivinanzas, etc., si a la variedad le agregamos la creatividad con que el docente presente los temas y los materiales con que se auxilie, las posibilidades de éxito sin duda serán mayores.

En este sentido, la propuesta, intenta dar respuesta a una problemática no solamente en el ámbito pedagógico, sino que también responde al contexto sociocultural de los alumnos.

CAPITULO II

ESTRATEGIA METODOLÓGICA DIDÁCTICA.

2.1. La noción de estrategia didáctica

Los diccionarios de la lengua española, generalmente definen el concepto estrategia como el arte de dirigir y coordinar las operaciones militares⁹, algunos agregan que dichas operaciones implican acciones encaminadas al logro de objetivos específicos de la nación que la establece.¹⁰ De aquí podemos deducir que toda estrategia debe responder a ciertos objetivos ya preestablecidos, si por otra parte aceptamos que dichos objetivos surgen a partir de las necesidades humanas, entonces el término estrategia es aplicable en muchos ámbitos del quehacer humano, aún cuando éstos no sean explícitos; tal es el caso del campesino que desde que inicia la limpia del terreno tiene ya una idea de la cantidad y calidad de la cosecha que desea obtener, esos son sus objetivos; la extensión del terreno, la cantidad y calidad de la semilla, la cantidad de abono y todos los demás cuidados, estarán en función de esos objetivos a alcanzar .

Ahora bien, si trasladamos el concepto de estrategia al terreno educativo, empezaremos por establecer que el quehacer docente es un quehacer humano, que como tal persigue objetivos concretos y que para alcanzarlos necesita realizar acciones pertinentes que le permitan obtener los resultados esperados. En este sentido es válido y entendible el manejo del concepto de estrategia en el quehacer educativo. Sin embargo, en la práctica docente no hablamos de estrategia a secas sino de estrategia didáctica y el agregado didáctica es la palabra que define el ámbito específico de aplicación de la estrategia, el ámbito de la docencia, ya que en el diccionario la palabra didáctica es definida como el arte de enseñar.¹¹ A la luz de las corrientes pedagógicas actuales, entender la práctica docente como el arte de enseñar (cuando ésta se realiza didácticamente) puede generar polémica en el sentido de cómo entender los roles del

⁹ Diccionario Usual Larousse. Ediciones Larousse, S. A. México 1996. p. 242.

¹⁰ Enciclopedia Microsoft. Encarta 2001, Edición básica

¹¹ Diccionario Usual Larousse. Op. Cit. P. 195.

maestro y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero a ella dedicaremos un espacio en el siguiente capítulo, en este momento resulta más práctico tomar esta definición de la didáctica para poder esclarecer lo que podemos entender por estrategia en el campo de la educación. De acuerdo a lo anterior existen ya los elementos para plantear que la estrategia didáctica se refiere a una serie de actividades, materiales y métodos de que se vale el docente al interior del grupo escolar para posibilitar aprendizajes.

2.2. Antecedentes de la estrategia.

La propuesta que aquí se plantea no nace de cero, en realidad es un ir y venir de la teoría a la práctica y viceversa, las actividades que aquí se plantean se han venido aplicando de alguna manera con resultados más o menos alentadores desde el momento mismo del diagnóstico. Por otra parte, el hecho de haber trabajado en otra comunidad con un grupo en similares condiciones contextuales, el diagnóstico situacional no es algo que pudiera ocasionarme sorpresa, más bien era una situación esperada.

Desde el momento en que se detecta el problema, se puso en práctica la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna, con apoyo de los pocos materiales existentes en lengua náhuatl como son los libros de texto de primero a tercero de primaria, editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como algunos textos descriptivos creados sobre la marcha. El español como segunda lengua la estuvimos abordando en charlas espontáneas para ir accediendo paulatinamente a su sistematización en el tercer grado. Una observación que se deriva de esta experiencia es que los niños que se apropiaron primero de estas habilidades de la lectura y la escritura, fueron aquellos que en su casa cuentan con algún miembro de la familia que sabe leer y que además presentan cierto grado de bilingüismo náhuatl-español, pero lo más importante y rescatable es que estos niños y estas niñas a que nos referimos empezaron a ejercitar la lectura y la escritura con toda naturalidad tanto en lengua indígena como en español sin ruborizarse como sucede con alumnos de grados avanzados.

2.3. Propósitos.

De manera general el propósito de esta propuesta no diverge del que se propone

en el Plan y programas 1993, que a la letra dice: El propósito central de los programas de español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita".¹² La intención no es cambiar el qué sino de contribuir en el cómo lograr este objetivo en las niñas y niños monolingües en lengua indígena. En ese sentido solamente se hace un replanteamiento y se agrega un propósito en el aspecto sociocultural, en congruencia con el Artículo 4º Constitucional y el Artículo 7º J Apartado IV de la Ley General de Educación 13 y en concordancia con los Lineamientos Generales de Educación indígena¹³

Tomando en cuenta estas consideraciones los propósitos que se pretenden lograr con las niñas y los niños indígenas son los siguientes:

- Facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua indígena y en español.
- Promover el desarrollo de la expresión oral en lengua materna y segunda lengua.
- Propiciar el conocimiento de temas gramaticales y de convenciones de la escritura integrados a la expresión oral, la comprensión lectora y de la producción de textos.
- Fomentar el desarrollo de actitudes de respeto y enriquecimiento de su herencia cultural y lingüística, y como consecuencia de todo lo anterior:
- Elevar en las niñas y los niños indígenas el sentimiento de seguridad y autoestima.

2.4. Enfoques.

Para fines esquemáticos, hablar de enfoques en educación indígena para la enseñanza de la lengua, es necesario hacer un doble planteamiento: uno que lo denominaremos como enfoque lingüístico propiamente dicho, y otro que le podríamos

¹² Op. cit. p. 23

¹³ Artículo 3º y Ley General de Educación. SEP. México, 1993. p. 51. 14Cfr. Op. cit. p. 31.

denominar como enfoque político filosófico; el primero visualiza el para qué de la sistematización del conocimiento de la lengua, el segundo además de concebir el para qué, justifica la metodología empleada. Bajo estas consideraciones pasemos al planteamiento de ambos enfoques.¹⁴

2. 4.1. Enfoque lingüístico.

En congruencia con los propósitos anteriores donde se privilegian las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, transmitir e interpretar mensajes orales y escritos), a fin de que los alumnos y alumnas las utilicen para comunicarse de manera efectiva en distintos ámbitos académicos y sociales, la enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena y el español como segunda lengua, será abordada bajo el enfoque funcional y comunicativo que contempla el Plan y programas 1993, cuyos rasgos son los siguientes:

1°. Integración estrecha entre contenidos y actividades. Los temas de contenido serán abordados a través de prácticas individuales y de grupo que permitan el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de los temas gramaticales u ortográficos serán integrados a la práctica de la lectura y la escritura como recursos para lograr una comunicación precisa y eficaz.

2°. En cuanto a los métodos, se recomienda que cualquiera que sea el método que el maestro emplee, no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos sino que se insista desde el principio en la comprensión y el significado de los textos.

3°. Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita, ya que no todos llegan con el mismo nivel sino que difieren de acuerdo a los estímulos ofrecidos en el medio familiar y esto repercute en los tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer ya escribir.

4°. Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares, lo cual reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas para la enseñanza de la lengua y constituye un apoyo para el trabajo con las demás asignaturas.

¹⁴ Cfr. Op. Cit. P. 31

5°. Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo. El intercambio de ideas y la confrontación entre los alumnos son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

A partir del año 2000, la SEP hace un replanteamiento en cuanto a la organización de los programas. Para la enseñanza del español en los seis grados, los contenidos y actividades se organizan en cuatro componentes: Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua. La razón de usar la denominación de componente y no la de eje como aparece en el Plan y programas 1993, es de que esta última palabra señala algo que atraviesa un cuerpo o que lo fundamenta, implica que los otros giran en torno a él, puesto que es eje, pero en la medida en que los demás son también ejes, nadie puede girar en torno de otro. Los componentes, en cambio, se entrelazan, se mezclan, se complementan,¹⁵ para integrar un todo que es el conocimiento de la lengua.

2.4.2. El enfoque político-filosófico.

En respuesta a las recomendaciones de organizaciones internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT)¹⁶ ya las demandas de las movilizaciones de los pueblos indígenas al interior del país en el sentido de establecer nuevas formas de relación entre los pueblos indígenas y el Estado-nacional, el Estado Mexicano adicionó al artículo 4°. Constitucional un párrafo en el que se reconoce que el país tiene "una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas y que la Ley promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres y formas específicas de organización social". La Ley General de Educación por su parte establece el derecho de los pueblos de tener una educación que responda a sus características lingüísticas y culturales.

Congruente con estas bases jurídicas, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a partir del año 2000, pone a la disposición del profesorado del medio indígena

¹⁵ Cfr. Libro para el maestro. Español. Cuarto grado. SEP. México 2000. p. 10

¹⁶ OIT. Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales. En: Relaciones Interétnicas y Educación Indígena. Antología UPN-SEP. México s/f. p. 133.

los nuevos Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas. En este documento se recomienda a los docentes ir construyendo estrategias tendientes a satisfacer las necesidades educativas de la población indígena con calidad, equidad y pertinencia. Estas estrategias deberán basarse en el respeto a la diversidad ya la especificidad de los individuos, procurando avanzar hacia la erradicación de las formas de enseñanza homogeneizante. Para la concreción de este propósito, en los lineamientos se recomienda adoptar el enfoque intercultural bilingüe¹⁷ cuyos rasgos son los siguientes:

- Reconocer y atender a la diversidad cultural y lingüística;
- Promover el respeto a las diferencias (principio de la tolerancia);
- Procurar la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional;
- Desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Desde este enfoque se entiende la educación bilingüe como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra.¹⁸ Bajo este marco, esta propuesta intenta contribuir con su granito de arena a la construcción de ese modelo de educación intercultural bilingüe a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta de educación básica. Es un intento de ir definiendo metodologías y contenidos escolares que permitan a las niñas y los niños indígenas, conocer y valorar su cultura y la de los demás, del ámbito nacional y universal, para lograr su pleno desempeño tanto en la sociedad local, como en la estatal y nacional.

2.5. La metodología.

2.5.1. Alfabetización en lengua materna.

Partimos de considerar, que dentro de la lengua náhuatl se manejan por convencionalismo dieciocho grafías, agrupadas en cuatro vocales y catorce consonantes

¹⁷ Op. Cit. P. 25

¹⁸ Ibidem p. 61

conforme a la siguiente clasificación:

Vocales: a, e, i, o.

Consonantes: ch, j, k, l, m, n, p, s, t, tl, ts, u, x, y.

En la clasificación anterior, la u considerada dentro del abecedario español como vocal, en la lengua náhuatl se convierte en consonante, esta afirmación se sustenta en el hecho de constatar que de acuerdo a las variantes dialectales del náhuatl, la u suele convertirse en algunos lugares (como es el caso que nos ocupa) en v y en otros en I: Por ejemplo: para la mayoría de los hablantes, la palabra guajolote se dice ueuejcho, pero para otros se dice vevejcho y para otros más fefejcho; la palabra hoja en este orden sería: xiuitl, xivitl y xifitl; y así continuaríamos con otros ejemplos, por consecuencia la u quedó considerada como consonante.

Las grafías se presentan siguiendo el ordenamiento del abecedario español, sin embargo, para fines didácticos se ordenarán y agruparán bajo los siguientes criterios:

- Se abordarán primero las vocales, en virtud de que éstas son pronunciables en una sola emisión de voz sin el auxilio de otra grafía.
- Dentro de las vocales se dará prioridad a las que presenten menor complejidad en su trazo, por lo que el orden será el siguiente: o, i, a, e.
- Las consonantes se ordenarán conforme a la frecuencia con que se presenten en un texto, sin embargo, este criterio estará mediado por otro que toma en cuenta la dificultad en el proceso de apropiación. Por ejemplo, de acuerdo a la frecuencia de aparición la tl y la ts son muy usuales, no obstante, el hecho de que sean grafías compuestas, su aprendizaje presenta dificultades, en tal situación se hacen dos agrupamientos en el siguiente orden:

Primer grupo: k, t, m, u, p, x.

Segundo grupo: s, l, ts, tl, n, y, ch, j.

Siguiendo los lineamientos del Plan y programas, desde un principio se propiciará el conocimiento de los signos tanto vocálicos como consonánticos en sus representaciones script y cursiva.

En las sesiones se utilizarán como situaciones comunicativas diversos géneros de textos literarios como son: canciones, cuentos, leyendas, etc., para que los textos sean del interés de las niñas y los niños. Salvo algunos que son creaciones propias, la mayoría forman parte de la tradición oral de la comunidad, algunos de ellos ya aparecen publicados en los libros de texto de náhuatl de tercero y cuarto grados, desde luego que se les ha hecho alguna modificación a fin de adaptarlos a las intenciones pedagógicas, por ejemplo: la canción que se utiliza como medio de socialización en la primera sesión, es un tema cuyo título original es "Inauatilis tepospalotl" pero para fines didácticos de esta propuesta aparece con el título "Nokalihtik Mirador".

2.5.2 Alfabetización en segunda lengua.

Cuando el alumnado se haya apropiado de las dieciocho grafías que conforman el alfabeto náhuatl, estará en condiciones de leer y escribir mensajes en su lengua materna, dicho proceso empezará a ejercitarse paulatinamente desde la apropiación de las primeras consonantes. Ahora bien, para abordar el aprendizaje del español, no es posible establecer límites de tiempo, en la práctica no podemos esperar a que todos logren con precisión y eficacia la lectura y escritura de la lengua materna para dar el banderazo, por así decirlo, del aprendizaje de la segunda lengua. La intención es que en la medida en que el alumnado se alfabetiza en lengua náhuatl, al par se vayan dando pequeños espacios de diálogo en español a fin de ir propiciando la oralidad en segunda lengua, este encuentro lingüístico llevará al grupo a la conclusión de que los signos gráficos del alfabeto náhuatl, no son suficientes para escribir en español, que en los libros de texto nacionales aparecen más grafías en comparación con los que aparecen en los libros de texto regionales de náhuatl, estas situaciones ventajosas para la segunda lengua, se pueden ir adelantando mientras se alfabetiza en lengua materna.

Considerando lo anterior podemos decir que para fines esquemáticos, el español se abordará en dos momentos, un primer momento donde se propiciará la comunicación oral y un segundo momento donde accederemos ya a la alfabetización. Este proceso tendrá como base el avance de alfabetización de la lengua náhuatl, por lo que su cometido será el conocimiento de la representación convencional de los signos gráficos del español que no están contenidos en el alfabeto náhuatl y que son los siguientes:

b, c, d, f, g, h, ñ, q, r, v, w y z.

La alternativa metodológica para la alfabetización en español seguirá siendo el texto literario, con la diferencia de que aquí los textos serán en español, se tratará de utilizar textos cortos como son las coplas y algunas rondas a fin de facilitar la comprensión del texto, ya que esto implica para las niñas y los niños indígenas una forma de asomarse a una nueva cultura: la cultura nacional.

2.5.3 La elección del método.

El Plan y programas 1993 establece como uno de los rasgos del enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua, el de conferir a los maestros una amplia libertad en la selección de métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura con la recomendación de que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Con la intención de aprovechar ese amplio margen para seleccionar los métodos y técnicas de enseñanza ya la vez asumir el compromiso de posibilitar las pretensiones del enfoque, se hizo una revisión de los diferentes métodos utilizados en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dolores Uribe y colaboradores afirman que los métodos utilizados en el aprendizaje para dicho fin se circunscriben en dos grandes rubros: los de marcha sintética y los de marcha analítica, con la aclaración de que los dos utilizan la síntesis y el análisis pero que su nombre se debe a que en ellos predomina uno de los procesos.¹⁹

Los métodos de marcha sintética se caracterizan porque parten del conocimiento de las letras, posteriormente a las sílabas para llegar a la formación de palabras y finalmente a los enunciados u oraciones, es decir, parten de los elementos constitutivos del lenguaje para llegar al todo. Se ubican en este rubro los métodos siguientes: alfabético o de deletreo, el fonético, el onomatopéyico y el silábico.

Los métodos de marcha analítica se caracterizan porque en ellos predomina el análisis; para la alfabetización se parte de expresiones con sentido completo, que

¹⁹ Cfr. Dolores Uribe, etal. Didáctica de la escritura-lectura. Editorial Oasis. México, 1970. p. 99.

pueden ser palabras, frases u oraciones para dividir las en sus elementos, sílabas y letras, posteriormente con estas letras formar palabras nuevas y nuevos enunciados. A este rubro pertenecen el método de palabras, el de frases, el ideográfico o natural y el global.

Los mismos autores señalan que hay quienes engloban en una clasificación los métodos de un tercer grupo denominado mixto o ecléctico, atendiendo a la participación de las marchas analítica y sintética.

Realizada esta revisión, caemos en la cuenta de que el enfoque nos lleva a elegir una alternativa metodológica que necesariamente debe estar amoldado dentro de los métodos de marcha analítica, y esto concuerda con las recomendaciones del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), en el que se señala que "... el aprendizaje de las características de la expresión oral, del sistema de escritura y del lenguaje escrito debe realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto".²⁰

Bajo estas consideraciones y valoradas las bondades y limitantes de cada método, se eligió el método global de análisis estructural por ser la opción que reúne los requerimientos de nuestros propósitos y enfoques, y el texto literario como alternativa para su concreción, dicho en otras palabras, como una situación que facilite el éxito del método.

Establecido lo anterior, es necesario aclarar que este método es llamado también como de oraciones o ideovisual porque parte del análisis de una oración y termina formando otras oraciones, se le denomina también como ideovisual porque los enunciados pueden surgir a partir de las observaciones que los niños hagan de escenas vivas o ilustradas.

2.5.4. Sesiones.

²⁰ Margarita Gómez Palacio. "Enfoque y programa" Revista PRONALEES. Año 5. No.1. México, Enero Marzo 1999. p. 5.

El número de sesiones será el necesario para lograr los propósitos, es decir, el conocimiento y uso de las dieciocho grafías del alfabeto náhuatl y posteriormente las necesarias para ingresar al panorama bilingüe náhuatl-español. Para fines de exposición e ilustración, se presentan aquí diez sesiones. La primera sesión está destinada a la socialización de los alumnos y alumnas, cuatro para el conocimiento de vocales y las sesiones restantes a igual número de consonantes.

2.5.5. Recursos.

Para llevar a cabo las actividades en las diferentes sesiones se utilizarán diversos materiales que pueden ser del propio entorno como son semillas de colorines, palitos, hojas, etc., materiales comerciales como: cuadernos de cuadros y de doble raya, láminas, hojas blancas, lápices, colores, tijeras, goma, periódicos y revistas para recortar, tizas, crayolas, estambre, etc., así como los materiales que, para tal fin proporciona la SEP, tales como los libros de texto, alfabetición, etc.

2.6. Evaluación.

Todas las actividades que emprendemos sistematizadas o no, siempre estarán sujetas a una evaluación. El campesino de quien hablábamos al principio de este capítulo, al levantar la cosecha indudablemente hace una valoración del producto obtenido, para ver en que medida sus expectativas fueron logradas, hace un análisis de las acciones ejecutadas en el proceso así como de las condiciones climáticas que favorecieron o desfavorecieron sus objetivos. De la misma manera, en el ámbito educativo donde existen objetivos concretos a lograr con nuestros alumnos y alumnas, la evaluación es imprescindible, con la diferencia de que en nuestro ámbito ésta debe ser sistematizada, por lo tanto la determinación de los tipos, momentos e instrumentos de evaluación deben estar contempladas desde la planificación misma del curso o de la asignatura.

2.6.1. Instrumentos de evaluación.

Tomando en cuenta que la evaluación es permanente, al término de cada sesión aparecen una o dos actividades planteadas con esa finalidad, la última actividad

especifica que los niños y las niñas guarden los materiales empleados para su uso posterior, esta colección está destinada precisamente para las sesiones de repaso o reforzamiento en donde no se trata de repetir las sesiones precedentes sino de actividades distintas donde se conjuguen los materiales usados y que pueden programarse después de un cierto número de ellas. El ejercicio aplicado que resulta divertido para el alumno es el de correspondencia-identificación, que consiste en pegar los dibujos conocidos de un lado del pizarrón, y por el otro, unos tarjetones con los nombres de éstos también ya trabajados, la tarea del alumno es hacer "caminitos" que unan los dibujos con lo respectivos nombres guiándose más por la primera letra del nombre y la extensión del mismo que por la lectura total de la palabra.

Cuaderno de notas del profesor. El cuaderno de notas es un instrumento útil para esta propuesta a fin de registrar los eventos que se suceden a diario y algunas interpretaciones a la forma en que se suscitan.

Cuaderno de notas del alumno. El cuaderno del alumno es otro recurso que nos sirve como indicador del desarrollo progresivo de su formación. Para el caso concreto de la lecto-escritura es un recurso importante para valorar el desarrollo de la psicomotricidad fina.

Escalas estimativas. Tratando de ser congruente con una formación integral no debe descuidarse la valoración de las actitudes de cada uno de los participantes en el desarrollo de la sesión, ya que éstas implican procesos cognitivos, afectivos y sociales. Esta observación de actitudes como la disposición de expresarse oralmente, el respeto a las ideas de los demás, la valoración de las ideas propias y la disposición de externarlas se registran sistemática mente en las escalas que indican no solamente la presencia de los rasgos sino también la frecuencia o intensidad en que se manifiestan.

2.7. Desarrollo de las sesiones.

SESION 1

ASIGNATURA: Lengua indígena.

GRADO: Primer ciclo.

CONTENIDOS:

Integración grupal.

Identificación de las diferentes formas de comunicación: oral, corporal y escrita.

PROPÓSITOS: Que las alumnas y alumnos desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral, corporal y escrita.

MATERIALES: Laminas,

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

Con la canción "NOALTEPE MIRADOR" el maestro se presenta ante los alumnos

- Siguiendo con la misma dinámica las alumnas y alumnos se presentan cambiando el nombre del maestro por el suyo.
- A fin de que cada alumno aprenda el nombre de sus compañeros y compañeras se señala a alguien y se repite la canción mencionando el nombre de la persona señalada con los respectivos cambios en el pronombre: ne notoka (yo me llamo), te motoka (tu te llamas) y, ye itoka (el se llama).
- Se abre un espacio de diálogo para analizar el contenido de la canción, para ello se pueden formular preguntas como: ¿Qué dice la canción sobre nuestro pueblo?, ¿Cómo dice que se llama nuestro pueblo?, ¿Para qué sirve la palabra?, ¿Qué pasaría si no pudiéramos hablar?, ¿Cómo nos comunicaríamos en esos casos?
- Se ejercitan algunos mensajes por medio de señas corporales, de preferencia las más usuales y conocidas por los niños, por ejemplo las que implican negación, afirmación o llamar a alguien, etc.
- Se pide a alguien del grupo que lleve un recado a la maestra del otro grupo, en ausencia del "mensajero o mensajera" el maestro comenta al grupo de que tiene un presentimiento de que en unos instantes recibirá dos hojas de cuaderno, como eso sucede con la llegada de la enviada o enviado, se aprovecha para presentar la escritura como otra forma de comunicación.
- El maestro pega en la pared una lámina donde aparece escrito el enunciado oniyala onimomachtiko, aprovechando que el grupo es

multigrado se pide a alguien que ya sepa leer a que lo lea.

- Se comenta el mensaje del texto que traducido al español dice: vine a estudiar, venimos a estudiar para aprender, para aprender cosas que no sabemos, y entre tantas cosas leer y escribir.
- En hojas tamaño carta las niñas y los niños se dibujarán, los dibujos los pegarán en las paredes del aula.
- El maestro pegará al pie de los dibujos un cartelito con los nombres respectivos de cada alumna o alumno.
- Se concluye con el comentario de que la escritura es también una forma de comunicación.

SESION 2.

COMPONENTES: Lectura, Escritura y Lengua oral.

CONTENIDOS:

Representación convencional de la vocal “o”

Desarrollo de la expresión oral.

PROPÓSITOS:

Que las alumnas y los alumnos conozcan, vocalicen y tracen la vocal “o”

Que desarrollen su capacidad para expresarse oralmente.

MATERIALES: hojas blancas, colores, lápices, cuaderno de doble raya y cartulinas.

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

- Se invita al alumnado a salir a la cancha para cantar "Okuili, okuilintsi", primeramente la canta el maestro, posteriormente maestro y alumnos haciendo movimientos con las manos imitando el desplazamiento de un gusanito que es el significado de okuili.
- Se comenta de manera grupal acerca del personaje central del canto y demás elementos que lo conforman; okuili, okotl, ojtli (gusano, ocote, camino).
- Los alumnos dibujarán en hojas tamaño carta los elementos mencionados para pegarlos en la pared.

- Los alumnos avanzados además de los dibujos tratarán de escribir en otras hojas los nombres de los elementos que también serán colocados en la pared junto a los dibujos correspondientes.
- El maestro coloca en la pared una lámina con el texto escrito.
- Los alumnos iniciados y avanzados por comparación tratarán de localizar estas mismas palabras en el texto de la lámina.
- Identifican la similitud al inicio de las palabras: okuili, okotl, ojtli.
- En tiras de cartulina se presenta una palabra dividida en sílabas: o-kui-li, o-kotl.
- Se presenta otra lámina solamente con la grafía de la vocal “o”
- Se vocaliza la grafía.
- Se procede al ejercicio de trazo, primero en el aire, posteriormente en el pizarrón y finalmente en el cuaderno.
- El maestro también traza la vocal aprendida en una tarjetita como producto del aprendizaje del día.
- Los alumnos y las alumnas identificarán la vocal aprendida en otros materiales escritos que se encuentren en el aula.
- Se tratará de que las alumnas y alumnos recuerden palabras cuyo sonido inicial coincida con la letra "o".
- En una caja se colocarán las palabras escritas en tiras de cartoncillo así como la tarjetita con la vocal aprendida para usarlas posteriormente.

SESION 3.

COMPONENTES: Lectura, escritura, lengua oral.

CONTENIDOS:

Representación convencional de la letra "i"

Desarrollo de la expresión oral.

PROPÓSITOS:

Que las alumnas y los alumnos conozcan, vocalicen y tracen la vocal "i". Que desarrollen su capacidad para expresarse oralmente.

MATERIALES: Láminas, hojas blancas, cuaderno de doble raya, lápices.

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

- El maestro coloca dos láminas en la pared, una donde aparece una jovencita lavando ropa junto a un estanque y otra con el texto de una poesía titulada "Isabel, ichpokatsintli".
- Se pide a los alumnos y alumnas que describan lo que ven en el dibujo. - El maestro prepara un ambiente favorable para declamar la poesía.
- El maestro declama la poesía "Isabel ichpokatsintli" con el énfasis apropiado para que las niñas y los niños se motiven.
- Se abre un espacio de comentarios acerca de la relación entre el texto, el dibujo y la declamación del maestro. Se aprovecha para hacer una reflexión de que en todas las culturas se cultiva el xochitlajtoli, la palabra florida, la palabra bella, la poesía.
- Como producto de los comentarios generales entre todos construyen una oración, por ejemplo: "Isabel tlapaka kan atakali".
- El maestro da lectura al enunciado remarcando y señalando con el dedo cada palabra.
- Los alumnos y alumnas con la guía del maestro dan lectura al enunciado. Se localiza y se separa la palabra "Isabel",
- Se divide en sílabas la palabra: I-sa-bel.
- Se separa la letra "I" y se vocaliza. (j)
- Se procede al ejercicio de trazo, primero en el aire, luego en el pizarrón y finalmente en el cuaderno.
- Por comparación las niñas y los niños identifican en los libros de texto u otros materiales impresos la letra que acaban de conocer.
- Con ayuda del equipo de avanzados se aclara que todas las grafías se representan en mayúsculas y minúsculas.
- Aprovechando que la palabra con la que iniciamos es nombre propio se pide al alumnado que analicen si otros nombres de sus compañeros o compañeras empiezan con la letra que acaban de conocer.
- Como en la sesión anterior, se depositan los productos en nuestra "caja de colección"

SESION: 4

COMPONENTES: Lengua oral, lengua escrita, lectura y reflexión, sobre la lengua.

CONTENIDOS:

Audición de textos.

Desarrollo de la expresión oral.

Representación convencional de la vocal "a"

PROPÓSITOS:

Que las alumnas y los alumnos conozcan, vocalicen y tracen la vocal "a"

Que desarrollen su capacidad para expresarse oralmente.

MATERIALES: láminas, hojas de papel, papel de deshecho, cuaderno de doble raya y lápices.

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

- Las niñas y los niños forman una rueda en el patio.
- El maestro presenta el canto "Se axolotl"
- Después de escuchar las niñas y los niños cantan con el maestro hasta que se lo memorizan, finalmente agregan ademanes de cómo nada el ajolote, como se sumerge, etc.
- Si existiera apatía en algunos(as), se les motivaría haciendo competencias de quienes cantan mejor, por ejemplo primero las niñas y después los niños o viceversa, premiando con aplausos a quienes lo hagan mejor o un aplauso para todos para darles la oportunidad de mejorar.
- Con el fin de detectar si todos entendieron el mensaje del canto, se implementa el juego de la botella, alguien gira la botella en el centro de la rueda y la persona señalada se le hace una pregunta, por ejemplo:
 - ¿Tlen kichiua axolotl? = ¿Qué hace el ajolote?
 - ¿Kanin kisa atl? = ¿Adónde nace el agua?
- Con las respuestas de las preguntas planteadas, se selecciona un enunciado que podría ser esta: Axolotl ajkui ijtik atl. = El ajolote nada

en el agua.

- El maestro da lectura al enunciado, señalando cada palabra al tiempo que se le pronuncia.
- El maestro separa el sujeto axolotl. -Se separa la letra "a" y se vocaliza.
- Con la experiencia de las sesiones anteriores, si así se requiere, el maestro repartirá hojas con la letra a para que la trabajen con la técnica de boleado, aprovechando el papel de deshecho.
- Se traza la letra a siguiendo el procedimiento de las sesiones anteriores.
- El maestro coloca láminas con los dibujos de los personajes y otros elementos que contiene el texto, en una cajita se tendrán tarjetones con los nombres de los elementos, que en este caso serán atl, axolotl y auatl.
-Las niñas y los niños tratarán de colocar los tarjetones con los dibujos correspondientes.
- Finalmente para nuestro cartoncito se llene pronto, depositaremos los productos del día que se les utilizará para hacer recordatorio en un tiempo que puede ser al inicio de la siguiente sesión.

SESION 5

COMPONENTES: Los cuatro componentes. CONTENIDOS:

Audición de textos.

Desarrollo de expresión oral. Representación convencional de la vocal "e".

PROPÓSITO:

Que las alumnas y alumnos conozcan y tracen la vocal "e"

Que desarrollen su capacidad para expresarse oralmente.

MATERIALES: Láminas, hojas blancas, cuaderno de doble raya, lápices.

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

- Se prepara el ambiente para narrar o leer la leyenda "Tlen omochi Elías"
- El maestro narra o lee la leyenda.
- De manera grupal se comenta la leyenda, se les ayuda con preguntas como: ¿Qué le pasó a Elías?, ¿Qué hizo la persona que pasó por la casa

de Juan?, ¿Por qué Elías tuvo esa actitud? , ¿Qué mensaje tiene esta leyenda? , etc.

- Con las respuestas y comentarios se construyen varios enunciados.
- Se escoge una donde aparezca la palabra elotl, por ejemplo: Elías kileuia elotl.
- Maestro, alumnas y alumnos leen varias veces el enunciado señalando palabra por palabra de manera que se den cuenta que estas deben ir separadas.
- Se separa la palabra elotl, que puede presentarse en una tira de cartulina
- donde aparezca remarcada o de otro color la letra e, por ejemplo elotl. -
- Se vocaliza y se comparan los sonidos de las letras iniciales de elotl y Elías
- Se explica el uso de mayúsculas y minúsculas.
- Se separa en sílabas la palabra: elotl.
- Se separa la sílaba constituida por la vocal "e", se esquematiza en el pizarrón
- pero debe presentarse en una tarjeta por separado para poder combinarla posteriormente con las diferentes consonantes que se vayan enseñando.
- Se procede al trazo de la letra e con el mismo procedimiento que las anteriores.
- Para los que tienen dificultades con el trazo, se les reparte hojas blancas donde aparece punteada la letra e y ellos unan los puntos para obtener la letra.
- En los libros de náhuatl o español las niñas y los niños identifican la vocal aprendida.
- En la caja se colocan las tiras de cartoncillo con las palabras usadas en la sesión, así como la tarjeta de la letra e para su uso posterior.

SESION 6

COMPONENTES: Los cuatro componentes.

CONTENIDOS:

Audición de textos.

Desarrollo de la expresión oral.

Representación convencional de la consonante "k" en letra script y cursiva.

PROPÓSITO: Que las alumnas y alumnos conozcan y tracen la letra "k"

Que desarrollen su capacidad para expresarse oralmente.

MATERIALES: Láminas, cartoncillo, alfabeticón, lápices, colores, cuaderno de doble raya.

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

- Se prepara el ambiente para narrar el cuento "No kaxtiltsi"
- El maestro lee el cuento.
- Las niñas y los niños hacen un dibujo donde se represente el escenario del cuento.
- Las niñas y los niños comentan acerca de los dibujos realizados.
- Se identifica el personaje central del cuento.
- Con el apoyo de los escenarios dibujados y los comentarios, se construyen enunciados. Por ejemplo: Kaxtiltsi okiteui se kuixi.
- Se procede a la lectura del enunciado, siempre señalando las palabras con el propósito de que advierta la separación entre palabras y en que se diferencian o se asemejan unas de otras.
- Identificado la palabra kaxtiltsi (gallito). Se le separa para su análisis.
- La división en sílabas (kax-til-tsi) puede hacerse en el pizarrón pero con recortes de tiras de cartoncillo resulta más comprensible para el alumnado.
- Se separa la letra "k", se presenta en sus formas minúscula y mayúscula.
- Se procede a su trazo con el mismo procedimiento en que se trazaron las
- vocales.
- Se intenta el trazo en cursiva si no lo logran, podemos esperar para otro momento, lo interesante es aprovechar la ventaja que representa para entender la direccionalidad y la separación de palabras.
- Aprovechando los materiales coleccionados en nuestro cartoncito formamos las combinaciones silábicas con las cuatro vocales conocidas y usadas en náhuatl. Ko, ki, ka y ke.
- Con estas sílabas se forman nuevas palabras y nuevos enunciados. Por

ejemplo: Kimichime kikuan tlaxkali. = Los ratones comen tortillas.

- Finalmente coleccionamos la nueva letra y palabras conocidas en nuestro cartón correspondiente.

SESION 7.

COMPONENTES: Los cuatro componentes.

CONTENIDOS:

Audición de textos

Desarrollo de la pronunciación y fluidez en la expresión.

Representación convencional de la letra "u"

PROPÓSITOS:

Que las alumnas y los alumnos desarrollen la capacidad de escuchar y expresarse oralmente.

Que las alumnas y alumnos identifiquen y tracen la letra "u"

MATERIALES: Láminas, cartoncillo, alfabeticón, cuaderno de doble raya y demás útiles del alumno.

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

- Se prepara el ambiente para presentar un nuevo género literario: la adivinanza.
- Se pregunta a los alumnos (tomando en cuenta siempre que el grupo es multigrado) si se acuerdan de las adivinanzas, si alguien se acuerda de alguna se le da la oportunidad de contarla.
- El maestro plantea dos o tres adivinanzas.
- Se enfatiza en la adivinanza que lleva el fin didáctico del día, que para este caso es la del ueuecho.
- A partir del comentario grupal se construye el enunciado o se saca del mismo texto; en este caso se puede retomar el siguiente: Ueuecho nochi tonali mijtotía.
- Se procede a dar lectura al enunciado, como siempre primero el maestro,

posteriormente con los alumnos, de preferencia se presentan las palabras en tiras de cartoncillo para facilitar la comprensión de la separación de palabras.

- Se hacen cambios en el orden de las palabras del enunciado, presentando diferentes posibilidades, por ejemplo: Nochi tonali mijtotia ueuecho, Ueuecho mijtotía nochi tonali.
- Las niñas y los niños tratan de dibujar un ueuecho (guajolote).
- Se invita a alguien del alumnado para que separe la tira de cartoncillo de la palabra ueuecho, y la coloque debajo del dibujo de un guajolote que previamente habrá colocado el maestro.
- Se divide en sílabas la palabra ueuecho quedando de la siguiente manera: ue-ue-cho
- Se separa la sílaba "ue", esta se presenta en una tarjeta.
- De la sílaba se extrae la letra "u".
- Se procede al trazo de la letra "u" siguiendo el procedimiento de las letras anteriores en letra script y cursiva.
- Se hacen las posibles combinaciones con las vocales: ue, ui y ua
- * Se aplican las nuevas sílabas a diferentes palabras: uelik, uilotl, uaxi.
- Se construyen nuevos enunciados: No nana kikua uaxi.
- Las avanzadas y avanzados se les explica que en náhuatlla letra "u" funciona como consonante y solamente funcionará como vocal cuando vaya precedida de la consonante "k", por ejemplo: kuixi, kueitl, kikua, etc.
- Las niñas y los niños tratan de ponerle el nombre a su dibujo: ueuecho (guajolote)

SESION 8

COMPONENTES: Los cuatro componentes.

CONTENIDO:

Audición de textos.

Desarrollo de la pronunciación y fluidez en la expresión.

Representación convencional de la letra "t" en script y cursiva.

PROPÓSITOS:

Que las alumnas y los alumnos desarrollen la capacidad de escuchar y expresarse oralmente.

Que las niñas y los niños identifiquen y tracen la letra "t" en script y cursiva.

MATERIALES: Láminas, cartoncillo, alfabeticón, cuaderno de doble raya y demás útiles del alumno.

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

- -Como parte de la ambientación el maestro coloca en la pared dos láminas con los personajes de una leyenda.
- Se hacen comentarios sobre los personajes raros (un conejo con cuernos y un chivo sin cuernos) que aparecen en las láminas.
- El maestro lee la leyenda "Tochi iua tentso".
- Se inicia un comentario grupal sobre la lectura.
- Se pregunta si alguien recuerda alguna leyenda que le hayan contado sus papás o sus abuelitos.
- A partir de los comentarios se puede extraer o construir un enunciado; por ejemplo: Tochi okimpolo ikuakojua.
- Se procede a la lectura del enunciado con el procedimiento de las sesiones anteriores.
- Se separa el personaje ya identificado por los alumnos: tochi.
- Se divide en sílabas: to-chi.
- Se separa la sílaba to.
- Se separa la letra "t".
- Se procede a su trazo con los procedimientos anteriores en letra script y cursiva.
- Se forman sílabas combinando la letra t con las vocales conocidas.
- Los niños aportan palabras que empiecen con las sílabas nuevas, por ejemplo: tata, tekifl, fomafl, fila, fokafl, etc.
- Se realizan algunos ejercicios de caligrafía relacionados al trazo de la letra "t". -A manera de reafirmación se utiliza el alfabeticón para reconocer las letras hasta hoy conocidas, se pueden hacer combinaciones para obtener algunas palabras significativas.

- Se recortan los dibujos de las láminas y se colocan en la pared respectiva para usarlas posteriormente en actividades de reafirmación.
- Se agrega la tarjeta con la letra "f" a nuestra colección para su uso posterior.

SESION 9

COMPONENTES: Los cuatro componentes.

CONTENIDO:

Audición de textos.

Desarrollo de la pronunciación y fluidez en la expresión.

Representación convencional de la letra "s" en letra script y cursiva.

PROPÓSITOS: Que las alumnas y alumnos identifiquen y tracen la letra "s" en letra script y cursiva.

MATERIALES: Láminas, alfabeticón, cartoncillo y útiles del alumno.

TIEMPO: 3 horas.

ACTIVIDADES:

- A manera de introducción: hacer un recordatorio del cuento de la sesión anterior, decirles que como esos existen otros muy bonitos, por ejemplo el cuento de lo que le sucedió a una mosca por confiarse demasiado.
- El maestro procede a leer el cuento "tlen omochi se sayoli" (De lo que le sucedió a una mosca).
- Se abre un espacio para los comentarios acerca del cuento; -A partir de los comentarios pueden surgir varios enunciados, de los cuales se puede tomar uno, por ejemplo: "Sayolli okimojmoui se tokatl".
- Se procede a la lectura del enunciado con el procedimiento de las sesiones precedentes.
- Se separa la palabra sayo/i para su análisis.
- La palabra anterior se divide en sílabas: sa-yo-li.
- Se extrae la sílaba sa se enfatiza en su pronunciación.
- Se separa la letra s para ejercitar su trazo en letra script y cursiva con el procedimiento de las sesiones anteriores.

- Se combina con las otras vocales para formar sílabas nuevas: si, se, so.
- Las alumnas y alumnos aportan palabras donde se apliquen las sílabas nuevas: soyatl, sesek, sitlali, sakatl, etc.
- Con las palabras nuevas se hacen nuevos enunciados, se pueden utilizar las palabras coleccionadas en las sesiones anteriores, por ejemplo: Tochi kipaktía sakatl, en este caso la palabra tochi es una palabra coleccionada en la sesión anterior.
- Por comparación, las niñas y niños localizan en el alfabeticon las letras que conforman la palabra sayoli o si se quiere todo el enunciado.
- Finalmente se colecciona la tarjeta con la letra "tl y las tarjetas o tiras de cartoncillo con las palabras claves que se utilizaron para la sesión.

SESION 10

COMPONENTES: Los cuatro componentes.

CONTENIDO:

Audición de textos.

Desarrollo de la pronunciación y fluidez en la expresión.

Representación convencional de la letra "ts" en letra script y cursiva.

PROPÓSITOS: Que las alumnas y los alumnos identifiquen y tracen la grafía "ts" en letra script y cursiva.

Que desarrollen su capacidad para expresarse oralmente.

MATERIALES: Láminas, cartoncillo y útiles del alumno.

TIEMPO: 3 Horas.

ACTIVIDADES:

- Se prepara el ambiente para presentar el canto "Tsinaka iuan tsojpilotl", (El murciélago y el zopilote).
- El maestro presenta el canto, para facilitar su memorización la canta varias veces y por versos, después se agregan al canto los alumnos y alumnas.
- Se colocan láminas con los dibujos del zopilote y el murciélago ejecutando las acciones que se describen en el texto del canto.

- Se comenta acerca del canto.
- A partir de los comentarios se construyen enunciados o bien retomar los enunciados del mismo texto, por ejemplo: "Se tsinaka tlatsotsona".
- Se lee el enunciado con el procedimiento de las sesiones anteriores.
- Se separa la palabra tsinaka.
- Esta palabra se le divide en sílabas: tsi-na-ka
- Se separa la sílaba tsi.
- Se combina la ts con las vocales conocidas: tso-tse-tsa.
- El grupo aporta nuevas palabras con las sílabas conocidas: tsapotl, tsojpiotl, tsikatl, etc.
- Con las palabras anteriores se construyen nuevos enunciados: Tsojpiotl uejkapa patlantinemi.
- A manera de evaluación las niñas y los niños localizan en sus libros de texto de náhuatl palabras que lleven sílabas con la grafía conocida.
- Una vez más nuestros tarjetones con las sílabas y palabras conocidas en esta sesión pasan a formar parte de nuestra nueva colección.

CAPITULO III

LA FUNDAMENTACION TEORICA.

Para desarrollar la tarea docente necesariamente debemos contar con algunas bases didácticas, ya que éstas son las que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, debemos entender que la práctica docente es sobre todo una práctica social, y en ese sentido es un compromiso profesional tener claro el enfoque o enfoques teóricos que sustentan nuestro hacer, ya que dentro de cada enfoque subyace el modelo de sociedad y de ciudadano que se esta formando, eludir esta reflexión implica reducir el acto didáctico al simple dominio de técnicas instrumentales para alcanzar los objetivos institucionales, desatendiendo así la formación en el educando de una actitud reflexiva, critica y propositiva frente a la realidad histórica que le toca vivir.

Guadalupe Carranza señala que "en la didáctica no existe solo un enfoque, (...) esta se nutre de diferentes concepciones teóricas dando como resultado también distintas vertientes prácticas".²¹ Desde esta perspectiva, la fundamentación de esta propuesta parte de considerar la caracterización del sujeto cognoscente atendiendo su desarrollo psíquico a la luz de las teorías cognoscitivas y de los aportes antropológicos. En un segundo apartado a partir de la psicología gen ética de Piaget se plantea la forma en que los sujetos aprenden la realidad; en los otros apartados se presentan los aportes lingüísticos y antropológicos en el intento de posibilitar aprendizajes significativos así como el lugar que ocupa y el papel que juegan los contenidos étnicos dentro del currículum institucional; por último y como consecuencia de los planteamientos anteriores se presenta un para qué del enfoque resultante.

3.1. Algunas consideraciones en torno a la estrategia.

Plantear el texto literario para facilitar la lectura y escritura en niños hablantes de la lengua indígena, obedece a que todos los seres humanos somos sensibles al lenguaje artístico, florido, fantástico y armonioso. Baste recordar aquellos momentos cuando

²¹ Guadalupe Carranza Peña. "Los métodos: su fundamentación psicológica". Revista Al Día. Fotocopiado s/f. p.4.

sentados en el regazo de la madre, escuchamos sin ser invitados algún relato fantástico en la familia, y dejamos por la paz el juguete preferido para escuchar atentos y luego pedirle a mamá o a papá que repita el relato; o bien, ¿quién no ha vivido la experiencia de ver bailar aun bebé con escasos nueve o diez meses al escuchar una música rítmica? .De lo que se trata es aprovechar estas reacciones que presenta el infante ante estas circunstancias y convertirlos en situaciones de aprendizaje.

Partir de los textos literarios para la enseñanza de la lectura y escritura es un intento de establecer una continuidad entre los relatos, los cuentos y demás géneros literarios escuchados en casa y la codificación de la lengua. Es un intento de no romper bruscamente la calidez que vive el niño en el ambiente familiar con el paso al mundo frío de las letras del ambiente escolar.

En todas las culturas aún siendo ágrafas, poseen un repertorio más o menos amplio de conocimientos que explican el origen, la sobrevivencia y el devenir de su existencia y que se refleja en las tradiciones orales como las leyendas, los cantos, etc., algunas ya rescatadas por el mundo hispanohablante como es el caso del Popol-vuh. Existe también la inventiva arlística (afortunadamente viva todavía) que se manifiesta en sus versos y refranes, así como en la musicalidad y ritmo de sus poesías y porqué no decirlo, en la métrica y rima chuscas de sus albures.

En el medio indígena, la expresión literaria salvo algunas leyendas y cuentos que aparecen en libros de texto, la mayoría permanecen en la oralidad y se transmiten de esta manera de generación en generación, son expresiones que los niños escuchan de sus padres y abuelos; relatos que dan cuenta de la historia de su pueblo (historia oral), leyendas que tratan de explicar míticamente la naturaleza de los fenómenos como los eclipses, los rayos, las erupciones volcánicas, etc. , es una literatura que a pesar de su condición desventajosa de ser oral, ha sobrevivido a los golpes del mundo científico y tecnologicista porque no solamente es recreativa, sino sobre todo, digámoslo así, es por naturaleza educativa en tanto que es formadora. En términos del historiador Mircea Eliade, "... el mito tiene vida, en el sentido de que proporciona modelos a la conducta humana y confiere por eso mismo significación y valor a la existencia".²²

²² Mircea Eliade. Mito y realidad. Editorial Labor. Barcelona, 1968. p.8.

Dentro de las leyendas de la cultura náhuatl por ejemplo, los xantiles, denominados como duendes en el mundo hispanohablante, son considerados como guardianes del entorno y que se supone habitan en las cuevas, en los cerros, en los bosques. De esta manera existen leyendas cuyo mensaje es moderar la caza o la tala de los montes, otras el de conservar las tradiciones, otras más que transmiten valores, etc. Si juntamos y analizamos los mensajes implícitos dentro de la literatura indígena no es difícil visualizar que en el fondo subyace un modelo de educación cuyo objetivo es el de garantizar la supervivencia y posibilitar la convivencia social armónica. En este sentido, la literatura indígena como alternativa pedagógica, rebasa los fines de esta propuesta, porque significa una posibilidad de poder reencontrarnos con el contenido filosófico de nuestro sistema educativo, plasmado en el artículo tercero constitucional.

Por otra parte, partir de los textos literarios indígenas que hablan del entorno del niño, ubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de su cosmovisión, aparte de la ventaja pedagógica que representa, significa también una forma de contribuir a la revaloración social de lo indígena, es una manera de reivindicar nuestras manifestaciones culturales socialmente despreciadas para recuperar en ellos las razones sociales de su invención. Se busca liberar los recursos adormecidos en el seno de las poblaciones indígenas para que sean capaces de visualizar y controlar su propio desarrollo²³ es una manera de reencontrarnos con nuestra propia historia, pues "Como ocurre con la flor en la planta, es en la cultura donde reside la capacidad (o la responsabilidad) de elaboración y fecundación del germen que asegura la continuidad de la historia configurando o delineando las perspectivas de la evolución y del progreso de la sociedad en cuestión".²⁴

Alfabetizarse en lengua indígena no implica un aislamiento étnico, es simplemente una forma lógica para facilitar a las niñas y los niños indígenas el acceso al

²³ Cfr. Babakar Sine. "La cultura colonial y la perpetuación del subdesarrollo" en: Cultura y resistencia cultural: Una lectura política. Hilda Varela Barraza. (Comp.) Ediciones El caballito-SEP. México, 1985. p. 149

²⁴ Amilcar Cabral. Cultura y liberación Nacional, Tomo I. Escuela Nacional de Antropología e Historia-Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, 1981. p. 149.

mundo de la lectura y escritura, una vez que se hallan apropiado de ella, que le encuentren sentido y utilidad, estarán preparadas y preparados para apropiarse de otros códigos, en este caso de la lengua nacional y tal vez hasta les resulte divertido y emocionante y no aburrido y árido como les resulta el proceso inverso, o en el peor de los casos, la castellanización directa con la consiguiente negación y olvido de su lengua materna. No se trata pues de enajenar ni de aislar, se trata de "...acceder a la lectura y escritura en un plano de igualdad de oportunidades".²⁵

3.2. Reflexiones en torno a la evaluación.

Al referir los criterios e instrumentos de evaluación se hace necesario plantear algunas cuestiones de enfoque que diversos autores manejan al respecto, como producto del análisis de las diferentes prácticas evaluativas que los maestros han asumido en el periodo histórico que les corresponde ejercer, esto con el propósito de tener claro no solamente el cómo sino también el para qué de la evaluación en esta propuesta. El acercamiento a las distintas concepciones de la evaluación nos permite entender que a cada modelo de educación va aparejada con un modelo de evaluaciones tendientes a lograr el tipo de individuos que la escuela pretende formar así como la función que se le asigna a la práctica evaluativa que puede ser de selección donde subyace la tesis de Darwin con relación a la supervivencia del más apto,²⁶ o de formación en donde la función es buscar debilidades de aprendizaje para replantear estrategias que conduzcan al dominio de éstos.²⁷ Si bien algunos enfoques se extrapolan, otros se complementan o representan pasos previos en el proceso evolutivo hacia la conformación de modelos más funcionales y actualizados de la evaluación educativa. En este sentido es necesario tratar de esclarecer algunos conceptos como: medición, evaluación ampliada,

²⁵ Cfr. Luis Enrique López. "Conclusión: Lengua escrita y escolaridad en contextos bilingües" en: El uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza-aprendizaje. SEP-DGEI-CONAFE. México, 1994. p. 50

²⁶ Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Martha Viesca A. "Evaluación: Análisis de una noción" en: Evaluación en la práctica docente. Antología UPN-SEP. México 1987. p. 96.

²⁷ Cfr. Sergio U. Nilo. "Temas de evaluación". En: Evaluación en la práctica docente. Antología UPN-SEP. México, 1987. p. 130

evaluación formativa y acreditación.

Medición. Este concepto, quizás el más criticado y tachado incluso como nefasto, representa a la vez la práctica de la que difícilmente los docentes podemos escapar, tan difícil como salir de la pedagogía llamada tradicional, y esto es así por su tradicionalismo mismo y su legitimación institucionalizada que fomenta actitudes competitivas en el alumno. Aceptar que una práctica educativa es tradicional es aceptar su vigencia con fuerte raigambre frente a modelos nuevos que llevan décadas tratando de ganar espacios. Esta concepción reduccionista y mecanicista de la evaluación de aprendizajes, ejerce su mayor influencia en la década de los setentas con la introducción de la tecnología educativa, esta concepción de la evaluación pone énfasis en los resultados terminales que culminan con la asignación de una nota numérica que encasilla al estudiante como aprobado o reprobado.²⁸ La medición tiene una visión cuantitativa de la evaluación, el alumno o alumna se preocupa por pasar la asignatura memorizando datos, fórmulas y definiciones, por su parte, el maestro aprueba a sus alumnos y alumnas con base a las notas obtenidas sin tomar en cuenta los cambios cualitativos del alumno a partir de la refuncionalización de los nuevos conocimientos.

Evaluación ampliada. Este enfoque de la evaluación corresponde al modelo holista que difiere del modelo conductista que sustenta el enfoque anterior. Mientras que en el modelo conductista lo que interesan son los resultados finales, en el holista se considera todo el proceso que determina los resultados. Desde esta perspectiva, la evaluación ampliada toma en cuenta a las partes, no en forma aislada sino a partir de la situación global contemplando la interrelación de las variables y de todos los factores que favorecen u obstaculizan el desarrollo de un curso, este tipo de evaluación en tanto que es procesual es por lo tanto permanente,²⁹ lo cual permite a los participantes de un curso poder retroceder para reafirmar conocimientos, porque de lo que se trata no es ubicar a los alumnos y alumnas en una situación de competencia sino de que todos logren los objetivos, de aquí que este tipo de evaluación sea denominado también por

²⁸ Cfr. Porfirio Morán Oviedo. "Propuesta de evaluación y acreditación" en: Capacitación docente-Práctica docente. Antología SEP-DGEI. México, 1991. p. 129.

²⁹ Cfr. Berta Heredia A. "La evaluación ampliada" en: Evaluación en la práctica docente. Antología UPN-SEP. México, 1987. p. 134.

algunos autores como evaluación formativa.³⁰ En este tipo de evaluación lo que interesa no es solamente la cantidad de conocimientos que el alumno adquiere sino sobre todo la forma en que los adquiere, de tal suerte que puedan brindar información al maestro para la reformulación de sus estrategias en cursos posteriores, es decir, que la evaluación ampliada es formativa no solamente para el alumnado sino también para el maestro.

Acreditación. Cuando hablamos de acreditación inmediatamente relacionamos el concepto con el procedimiento administrativo de certificación de un curso. Esta certificación está basada en la obtención de una nota aprobatoria. Desde la perspectiva de la didáctica crítica un buen proceso de evaluación es el que va a determinar una acreditación satisfactoria.³¹ La acreditación se refiere a la constatación de ciertas evidencias de aprendizaje que tienen que ver con resultados muy concretos que se proponen en la programación de un curso. Planteada la acreditación de esta manera, ésta debe estar configurada desde la planeación misma, perfilando los conocimientos y habilidades más relevantes que se van a promover en el alumno. La adquisición de estas habilidades, conocimientos y aptitudes deben ser evaluadas paulatinamente en todo el proceso, por lo que una calificación resultado de una prueba final no manifiesta necesariamente una acreditación satisfactoria.

A manera de resumen podemos afirmar que la medición como enfoque evaluativo queda académicamente corto, porque como afirma Fernando Carreño la evaluación del aprendizaje escolar va mucho más lejos que la estricta medición del aprendizaje, ya que medir no es sinónimo de evaluar, la medición en todo caso es un antecedente de la evaluación.³² Se puede agregar que si al final de un curso se debe acreditar a los participantes de acuerdo a un grado de apropiación aceptable de conocimientos y habilidades y que esta debe representarse finalmente con un número, podemos decir entonces, que la medición es solamente un recurso de la evaluación considerada esta

³⁰ Cfr. Clifton Chadwick. "Evaluación Educativa" en: Evaluación en la práctica docente. Antología UPN-SEP. México, 1987. p. 166.

³¹ Cfr. Porfirio Morán Oviedo. Op. cit. p. 14

³² Cfr. Fernando Carreño Huerta. Instrumentos de medición del rendimiento escolar. Editorial Trillas. México, 1977. p. 16.

última en su sentido más amplio, y la acreditación por su parte es una categoría que debe ir consolidándose paralelamente a la evaluación. Apegar los instrumentos de evaluación de esta propuesta en congruencia absoluta con el planteamiento anterior queda en el plano de lo deseable, pero tratar de aproximarnos en la medida de lo posible en aras de una educación formadora y transformadora es nuestra responsabilidad.

3.3. Características del niño en el primer ciclo de educación primaria.

Características psicológicas. El primer ciclo de educación primaria está constituido por niñas y niños que cursan el primero y segundo grados y sus edades son de seis y siete años. De acuerdo a las etapas de desarrollo establecidas por Piaget están finalizando el estadio de la inteligencia intuitiva, dicho periodo comprende de los dos a los siete años. A diferencia del periodo preverbal (0 a 2 años) aquí el elemento principal es el manejo del lenguaje, con ello surge la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Este hecho tiene repercusiones en el plano de la interacción social en tanto que marca el inicio de la socialización; una interiorización de la palabra, es decir, el pensamiento propiamente dicho y por último una interiorización de la acción como tal, reconstruido en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales. Desde el punto de vista afectivo, la socialización tiene efectos en los sentimientos interindividuales provocando simpatías, antipatías, respeto etc.³³ Es necesario aclarar que la aparición del lenguaje no ocurre de manera súbita, pues ésta se desarrolla progresivamente. Desde el periodo de la lactancia el niño ya empieza a comunicar sus deseos con gestos y movimientos, sin embargo, lo que marca el cambio es el manejo de la palabra propiamente dicha, ya que es la que permite compartir los pensamientos y sentimientos.

La socialización de la acción activa a su vez otras capacidades del individuo como son: la memoria al relatar hechos pasados, la reflexión al anticipar acciones futuras y las creencias que tomará como reflejo de los adultos (apropiación de valores).

Una característica importante que se presenta en la primera infancia (0 a 7 años)

³³ Cfr. Jean Piaget. Seis estudios de psicología. Editorial Ariel. Barcelona, 1986. p. 32.

es el alto grado de egocentrismo sobre todo en la etapa de la lactancia, ya que todas sus acciones giran en torno a la satisfacción personal, sin embargo con la socialización empieza a concebirse como parte de los demás con quienes convive. La necesidad de relatar y anticipar sus acciones implica pensar, de allí que Piaget concluya que con el lenguaje y la consiguiente socialización inicia el pensamiento,³⁴ pero éste, es un pensamiento egocéntrico que se manifiesta en el juego simbólico. Los infantes de este periodo hablan con los demás pero también para sí mismos y se contentan con estar de acuerdo con ellos mismos sin que se preocupen si los otros comprendieron. Lo social lo asimilan egocéntricamente.

Ahora bien, en este periodo maduracional, donde predomina el pensamiento egocéntrico, representa a su vez el paso previo para que el infante arribe al estadio de las operaciones intelectuales concretas donde aparece el pensamiento lógico, esto significa que el periodo que nos ocupa representa el proceso de transición entre el pensamiento egocéntrico y el pensamiento lógico. El juego simbólico constituye el polo egocéntrico y en el otro extremo se encuentra el pensamiento adaptado a lo real, es decir el pensamiento intuitivo.

Podemos decir entonces que el niño de primer grado con seis años de edad presenta una conducta prelógica, ya que la lógica la suple con el mecanismo de la intuición que es la interiorización de las percepciones.

Con la interacción social se desarrollan los sentimientos interindividuales como son el afecto, las simpatías y antipatías, y aunque estos vienen desarrollándose desde el periodo preverbal, es en este estadio donde tienen más oportunidades de exteriorizar sus pensamientos y escuchar el sentir de los demás. En su relación con los adultos surgen los sentimientos de respeto que muchas veces vienen condicionadas por el temor que siembran éstos al imponer las reglas morales, aunque también despiertan sentimientos de admiración hacia ellos al darse cuenta de que los adultos, que por lo regular son los familiares más cercanos, son fuente de conocimientos, este sentimiento desde luego se prolonga al ambiente escolar, de allí que los niños y las niñas suelen imitar a sus papás y maestros, porque representan modelos de personalidad.

³⁴ Cfr. Jean Piaget. Op. Cit. P. 38.

Características socioculturales. Los rasgos anteriores son características que desde el punto de vista psicogenético comparte todo ser humano en el transcurso de su maduración, el medio ambiente natural es concebido como el entorno material del infante y por tanto como objeto de cognición, el medio social se concibe como fuente de adquisición del lenguaje y de valores. Las aportaciones antropológicas, sociológicas y de la psicología social no contradicen la visión anterior, en todo caso la enriquecen o se complementan, porque para estas últimas la heterogeneidad individual y la diversidad cultural son factores trascendentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este punto de vista, aparte de las características mencionadas, es necesario enfatizar que las destinatarias y destinatarios de esta propuesta son hablantes de la lengua náhuatl, el manejo del español es para algunos incipiente y para otros nulo, son hijos de indígenas con una escolaridad media de cuarto grado de primaria cuyo medio de subsistencia es la agricultura de autoconsumo. Estos datos cobran importancia porque nos indican las posibilidades reales de concretizar los objetivos y el ritmo para alcanzarlos, al respecto Hilda Taba dice que "Los seres humanos tienen una potencialidad ilimitada para reaccionar y aprender. (...) pero, la capacidad real para aprender está limitada por las expectativas culturales y económicas, los modelos de conducta que el medio social considera apropiados y los esquemas de motivación inculcados por el entrenamiento de la socialización".³⁵

3.4. Proceso de adquisición del conocimiento.

La preocupación central en una propuesta siempre estará orientada en cómo propiciar ciertos aprendizajes en el estudiantado. De acuerdo con las concepciones actuales donde se comparte más la idea de que la instrucción escolar es más un proceso de aprendizaje que de enseñanza,³⁶ la forma de enseñar estará determinada entonces por la forma en que los sujetos aprenden. Siguiendo esta lógica es necesario tener claro lo que significa aprender. Cabe aclarar que existen tantas definiciones sobre el aprendizaje

³⁵ Hilda Taba. "Aprendizaje social y cultural". En: Teorías del aprendizaje. Antología UPN-SEP. México, 1987. p. 68.

³⁶ Cfr. Feroso Estébanez Paciano. "Aprendizaje y educación" en: Teorías del Aprendizaje. Antología UPN SEP. México, 1987. p. 29

como corrientes teóricas que la abordan. Sin embargo, para los fines de esta propuesta resulta esquemático abordar el tema desde las perspectivas del conductismo y el cognocitivismo, considerando además las aportaciones de la psicología social. La consideración de las primeras dos corrientes teóricas obedece a la necesidad de confrontar dichos enfoques respecto al concepto de aprendizaje, ya que en la actualidad la práctica educativa presenta rasgos que corresponden a alguna de esas dos corrientes o bien la tendencia de una metodología ecléctica. En cuanto a las aportaciones de la psicología social, se presentan en esta propuesta como complementarias de la corriente cognocitivista en el sentido de que aporta elementos que no solo facilitan su entendimiento, sino que (como se verá más adelante) explicita la mecánica de ejecución.

3.4.1 Concepción de aprendizaje en el conductismo.

El conductismo es un modelo teórico que concibe el aprendizaje como un condicionamiento de estímulo y respuesta, es un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica. La psicología conductista es creada en 1913 por John B. Watson con el propósito de convertir a la psicología en una ciencia "objetiva" cuyo objeto de estudio observable, verificable y reproducible fuera la conducta; su método de estudio, el método experimental y su problema central, la predicción y control de la conducta. El exponente más sobresaliente en la actualidad es Frederic Skinner. Este investigador educativo considera que las conductas son determinadas por las circunstancias ambientales, su modelo se basa en el esquema de estímulo-respuesta, sostiene que el ser humano aprende primordialmente por medio del condicionamiento operante.³⁷ Dentro de este modelo se entiende que el maestro provoca un cambio en la conducta de los alumnos, en el momento que surge la respuesta por parte de éstos, el maestro proporcionará los estímulos que refuercen la conducta manifiesta para que haya condicionamiento.³⁸ El alumno desde esta perspectiva aprende de manera condicionada, a partir de los refuerzos, de allí que este paradigma se le denomine también como teoría del refuerzo.

³⁷ Cfr. Estela Ruiz Larraguibel. "Reflexiones en tomo a las teorías del aprendizaje" en: Op. cit. p. 229.

³⁸ Cfr. Leland C. Swenson. "Skinner: refuerzo o condicionamiento operante" en: *Ibíd.* P. 155.

En el campo de la educación este modelo conlleva al moldeamiento de la conducta de los alumnos, está destinados a la pasividad, ya que están condicionados al tipo de estímulos que se les presenten. El medio ambiente objetivo tiene primacía sobre el sujeto, quien está condicionado a adaptarse a él, tiende a formar actitudes de aceptación incuestionable del estado de cosas ya establecidas. Skinner no toma en cuenta las influencias sociales, ideológicas y culturales en tanto que no son realidades observables, con ello deja a un lado la curiosidad del niño, sus intereses, sus emociones, en suma su humanismo. Su tendencia va en el sentido de mecanizar al hombre.

La práctica educativa con un enfoque conductista se caracteriza porque el maestro explica los temas de manera mecánica, a través del dictado, la repetición, etc., el estímulo reforzador consistirá en la buena nota que se le asigne al alumno, esto no quiere decir que la presencia de estímulos implique una relación cordial al interior del aula, ya que no siempre los estímulos provocan placer en el aprendiz, a veces el estímulo puede consistir en ahorrarse un reproche o un castigo.

Con esta descripción resulta fácil identificar la presencia de estos rasgos en la llamada pedagogía tradicional y la tecnología educativa. La diferencia entre ambas dice Porfirio Morán giró en torno a las formas de procedimiento, pues mientras que en la didáctica tradicional el alumno es pasivo y receptivo, en la tecnología educativa el alumno es más activo, sin embargo la autoridad del maestro, si bien ya no radica en los contenidos, la sigue conservando en el dominio de las técnicas, pero sobre todo prevalece la aceptación incondicional de los objetivos,³⁹ es decir no existe una reflexión sobre el qué y el para qué del aprendizaje.

3.4.2. Concepción de aprendizaje desde la perspectiva de la corriente del cognoscitivismo.

La psicología genética de Jean Piaget considera el aprendizaje como un proceso gradual y secuenciado cuya adquisición va a depender del estado maduracional del sujeto cognoscente. Desde este enfoque se entiende que la actividad de enseñar va a

³⁹ Cfr. Porfirio Morán Oviedo. "Instrumentación Didáctica" en: Capacitación docente-Práctica docente. DGEISEP. México, 1991. p. 100.

depender del conocimiento que tengamos los docentes del proceso de aprender y éste a su vez estará determinado por las etapas de desarrollo. Piaget enfatiza que: "así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto".⁴⁰

Si partimos de la premisa de que todo ser humano desde que emerge al mundo está aprendiendo, lo que interesa saber es cómo ocurre ese aprendizaje en las diferentes etapas de desarrollo. Piaget explica esta situación a través de las nociones de asimilación y acomodación. La asimilación consiste en incorporar las características de los objetos o situaciones de cognición a las estructuras mentales del sujeto, sin embargo este mecanismo no debe entenderse como una simple acción sumativa de conocimientos, el desarrollo mental es progresivo y evolutivo, por lo tanto la mente del sujeto no es precisamente una página en blanco respecto a los objetos de aprendizaje, existen ideas previas que muchas veces son las que le incitan a preguntar para confrontar o reafirmar sus ideas. La asimilación entonces implica un proceso de reajuste de estos conocimientos previos con los conocimientos nuevos donde los primeros sufren una modificación, un enriquecimiento o simplemente se reafirman, surge entonces un concepto "acomodado" a las nuevas circunstancias que el medio ambiente le plantea al sujeto.⁴¹

A diferencia del conductismo donde el aprendizaje implica que el sujeto conozca de manera memorística el mundo objetivo, en el entendimiento de que todo proviene del exterior; el cognocitivismo plantea que el conocimiento y el aprendizaje derivan de la acción del sujeto, ya que existe una relación de interacción entre el sujeto y el objeto.⁴² Aquí cabe preguntarnos que si el sujeto no solo aprende en respuesta a los estímulos que recibe sino también de las acciones de éste, ¿cuáles son los móviles que desencadenan sus acciones? .Piaget responde que los móviles son el equilibramiento y el interés, éstos

⁴⁰ Jean Piaget. En Op. cit. p. 11.

⁴¹ Cfr. Ibíd. p. 18.

⁴² Cfr. Ibíd.113.

son dos conceptos más que permiten entender su teoría. Todo el desarrollo tanto psíquico como orgánico consiste según Piaget, en una marcha hacia el equilibrio, por lo que subraya que "El desarrollo es, (...) una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio aun estado de equilibrio superior".⁴³ Aquí podemos ejemplificar con el acontecimiento de un recién nacido. éste al enfrentarse a su nuevo ambiente sufre en el sentido orgánico un desequilibrio que le hace reaccionar con un chillido, los adultos le prodigan calor envolviéndolo con alguna manta para tratar de recompensar el cambio climático que sufre el recién nacido al pasar del ambiente del vientre materno al ambiente externo, si el infante deja de llorar es signo de que encontró respuesta a su necesidad, y por lo tanto su organismo se ha equilibrado, este hecho primario que parece tan simple tiene repercusiones en el plano de lo psíquico ya que con este hecho habrá aprendido que llorando resuelve su necesidad de mitigar el frío, lo mismo sucederá cuando le de hambre, aunque el ambiente "cruel" cada vez le impondrá nuevos retos, porque aquí comprenderá que llorar no es suficiente, es necesario un aprendizaje más: aprender a succionar el pezón de la madre.

Planteada la noción de equilibrio surge la necesidad entender un concepto más que interviene como móvil en la construcción de aprendizajes: el interés. Piaget plantea que desde el punto de vista funcional toda acción presupone un interés que la desencadena.⁴⁴ En el ejemplo del recién nacido el interés parte de resolver una necesidad fisiológica, pero puede partir de una necesidad afectiva o intelectual. Por otra parte, y en congruencia con el párrafo anterior la necesidad es síntoma de un desequilibrio, este puede ser causado por las transformaciones del entorno o al interior de nosotros mismos, al interior de la mente. El interés del sujeto tenderá a la búsqueda de un reajuste, a la necesidad de restablecer ese equilibrio. Sin embargo, a nivel intelectual, ese equilibrio alcanzado como producto de un reajuste no es el mismo que se tenía antes de la perturbación, se trata de un equilibrio más estable, más preciso con relación al anterior,⁴⁵ estamos frente a una reestructuración cognoscitiva. Ahora bien, de

⁴³ Ibíd. p. 11

⁴⁴ Cfr. Ibíd. p. 17

⁴⁵ Cfr. Ibíd. p. 13

acuerdo al mencionado autor es necesario tener claro que si bien desde el punto de vista funcional el interés está presente en todos los niveles de desarrollo, desde el punto de vista estructural los intereses varían de una etapa a otra.⁴⁶ Desde esta perspectiva la clave del maestro para propiciar aprendizajes significativos es precisamente tomando en cuenta los diferentes intereses que se presentan en las distintas etapas de desarrollo.

3.4.3. Las etapas de desarrollo.

Para su análisis Piaget establece seis estadios de desarrollo: 1. El estadio de los reflejos o montajes hereditarios. 2. El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas. 3. el estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. 4. El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años), 5. El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los once o doce años). 6. El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).

- **Periodo de la lactancia.**

Para facilitarnos la comprensión de su esquema de análisis, los tres primeros estadios los engloba en un solo periodo que denomina periodo de la lactancia comprendido en los primeros dos años de vida del sujeto. Este periodo se caracteriza sobre todo por la ausencia del lenguaje hablado, sin embargo esto no implica que el infante no esté aprendiendo; en este periodo el niño se apropia de su entorno inmediato a través de las percepciones y movimientos, existe en términos de Piaget una asimilación sensorio-motriz, una inteligencia práctica que se aplica a la manipulación de los objetos.⁴⁷

⁴⁶ Cfr. *Ibíd.* p. 14

⁴⁷ Cfr. *Ibíd.* p. 19

- **Periodo de la inteligencia intuitiva.**

Este periodo, comprendido de los dos a los siete años, constituye el centro de nuestra atención, toda vez que los infantes ingresan a la escuela primaria a los seis años de edad, por lo que debe subrayarse como ya se decía en el apartado anterior, que éstos están en una fase transicional entre el pensamiento egocéntrico y el pensamiento lógico que caracteriza el siguiente periodo. A manera de resumen, la diferencia más notable es la aparición del lenguaje hablado y como consecuencia una mayor socialización del niño con sus semejantes. En esta etapa no desaparece la manipulación de los objetos como una forma de explorar su entorno, lo que sucede es que con el manejo del lenguaje hablado, el infante tiene ahora la ventaja de preguntar para complementar sus saberes y sobre todo para saber del porqué de las cosas y fenómenos que no son manipulables y que sin embargo están allí, que los ve, que los siente, como el calor del sol, la caída de la lluvia, el brillo de las estrellas, etc. Al formular sus preguntas, surge de acuerdo a Piaget el pensamiento como tal y por lo tanto la inteligencia. Sin embargo, esta inteligencia dice el mismo autor es una inteligencia intuitiva en la medida en que se basa sobre todo en una interiorización de saberes adaptados a lo real, reconstruidos en el plano de las imágenes y de las percepciones, en este sentido, la observación de la realidad juega un papel importante en el acceso al conocimiento⁴⁸. De aquí, se deriva el enfoque de presentar dibujos que representen pasajes del texto literario en cuestión, para dar a los infantes la oportunidad de leer a través de las imágenes y después presentarles por escrito los enunciados de referencia que conduzcan a la comprensión de los componentes abstractos de la palabra que son las sílabas y las grafías.

- **Periodo de las operaciones concretas.**

El periodo de las operaciones concretas comprendida entre los siete y los once años, se caracteriza porque el pensamiento del niño se descentra. Desde el punto de vista social adquiere cierta capacidad de cooperación, acepta los juegos con reglamento y empieza a comprender el sentido de reversibilidad y de conservación. En cuanto a la

⁴⁸ Cfr. *Ibíd.* p. 48

afectividad, una vez que acepta las reglas de juego el infante adopta nuevos valores como la honradez, el respeto mutuo, etc.,⁴⁹ pero lo característico es que estos valores los asume voluntariamente en la medida en que se los apropia en las relaciones que establece con sus iguales.

- **Periodo de las operaciones formales.**

El desarrollo progresivo desde el punto de vista intelectual y afectivo continúa hasta la etapa de la adolescencia. Siguiendo a Piaget, entre los once y los doce años el niño pasa del pensamiento concreto al pensamiento formal donde el adolescente adquiere la capacidad de abstraer la realidad y por lo tanto la capacidad de construir hipótesis y teorías.⁵⁰ Por otra parte la vida afectiva de la adolescencia consiste en afirmar su personalidad y su inserción en la sociedad adulta.

3.4.4. Aportaciones de la psicología social.

Decíamos al principio de este apartado, que para los fines de esta propuesta las aportaciones de la psicología social no se apartan del todo de los principios de la psicología gen ética, mas bien podemos considerarlas como complementarias en el sentido de que aportan elementos que clarifican el proceso metodológico. La discusión que prevalece entre ambas corrientes gira en torno a qué ocurre primero: el desarrollo mental o el aprendizaje. Como se decía en páginas anteriores, Piaget sostiene que el aprendizaje va a depender del estado maduracional del sujeto cognoscente, por su parte, Vygotsky pone en tela de juicio la postura de su contemporáneo y afirma que no es posible permanecer en la creencia de que el estado maduracional determine siempre la forma de aprender, este autor sostiene que aprendizaje y desarrollo están ligados entre sí desde los primeros días de vida del niño, por lo tanto para establecer las formas de enseñanza no es suficiente partir de lo que el niño conoce, sabe y puede hacer, sino que debe considerarse al menos dos niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo efectivo o zona de desarrollo real (ZDR) y el nivel de desarrollo potencial o zona de desarrollo

⁴⁹ Cfr. *Ibíd.* p. 61

⁵⁰ Cfr. *Ibíd.* p. 93

próximo (ZDP). El primero está determinado por lo que el infante sabe, conoce y puede hacer por si solo porque su estado maduracional así lo permite y el segundo está constituido por aquellas acciones y saberes que el niño es capaz de realizar con ayuda de otros.⁵¹

El área de desarrollo potencial nos indica de acuerdo a este autor los futuros pasos del niño, ya que no solamente nos permite conocer los procesos de desarrollo presentes sino también aquellos que están en proceso de maduración.

No es la intención de apegarnos a una u otra teoría, lo que se pretende es retomar elementos de ambas corrientes y configurar un enfoque racional que posibilite la concreción de la propuesta. En este sentido Vygotsky aporta luces para no caer en un enfoque unidireccional y en el peor de los casos en sentido retrospectivo al hacer y permanecer con demasiado énfasis en lo cercano y conocido, descuidando así las emociones que provocan en el niño lo desconocido y novedoso. Utilizar materiales visuales como punto de partida para la adquisición de la lectura y la escritura no está en contradicción con este enfoque si se utiliza como puente para acceder al desarrollo del pensamiento abstracto, es en este sentido un medio y no un fin. Los materiales visuales representan en este caso lo conocido y perceptible perteneciente ala ZDR, pero su presencia significa solamente para dar sentido a la representación abstracta de la realidad, la lectura a través de signos gráficos que constituye en este caso la ZDP.

Un aporte más de la psicología social es el haber enfatizado sobre el origen social del lenguaje y por ende de los conocimientos. Por lo tanto, para entender al individuo es preciso entender las relaciones sociales en que se desenvuelve, en este sentido afirma que:"todas las funciones psicointelectivas superiores del niño aparecen dos veces en el curso de su desarrollo: la primera vez en las actividades sociales, o sea, como funciones ínter psíquicas; la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas".⁵²

⁵¹ Cfr. L. S. Vygotsky. "Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación" en: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología UPN-SEP. México, 1986. p. 297.

⁵² Luria y otros. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" en: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología UPN-SEP. México, 1986. p. 292.

Este principio, nos permite entender, que si bien existe un desarrollo mental más o menos similar en todos los seres humanos, existen factores que propician u obstaculizan la adquisición de conocimientos como son los factores socioeconómicos y culturales.

Tener presentes estos principios permiten al maestro construir los mecanismos de ayuda pedagógica pertinentes que conduzcan a la consecución de aprendizajes significativos y duraderos, pues si bien su papel es el de un guía, su intervención es insustituible en tanto que conoce adonde debe llegar el alumno y por lo tanto le proporciona los recursos y el andamiaje necesarios.⁵³

Piaget no se ocupa en negar las afirmaciones anteriores, lo que hace es explicar el mecanismo por el cual se internalizan (en términos de Vygotsky) los conocimientos procedentes de la interacción social y natural en el plano de la mente. Es en este sentido que se pueden concebir ambos enfoques como complementarios.

3.5. Lengua y conocimiento.

Hablar de la relación que existe entre lengua y conocimiento es remitirnos al entendimiento de los mecanismos de que los sujetos se valen para apropiarse de la realidad. Es decir, hay una realidad objetiva y unos sujetos pensantes que se apropian de ella, la situación consiste en entender esa relación entre pensamiento y realidad, en otras palabras, se trata de entender cómo está representada la realidad en el pensamiento del sujeto. Al respecto, Carmen Margarita Pérez señala que "... no hay una relación directa entre el hombre y el mundo, ya que se requiere de un intermediario -el aparato simbólico- a través del cual el contenido del pensamiento adquiere forma: el lenguaje".⁵⁴

Por otra parte, si retornamos la postura de que el origen del lenguaje es social, no

⁵³ Cfr. Cesar Coll e Isabel Sole. "Aprendizajes significativos y ayuda pedagógica" en: Fotocopiado s/f. p. 314.

⁵⁴ Carmen Margarita Pérez A. "La relación entre lengua y conocimiento" en: Nuestro Saber. Revista DGEI-SEP. México. Año 2. No.2. Abril-Junio 1991. p. 3.

es difícil entender que los conceptos que un sujeto posee forman parte del repertorio conceptual que ostenta el grupo sociocultural del cual emerge. En tal sentido, la concepción que los infantes se van formando de su entorno es producto de las relaciones que establecen con su grupo social, en consecuencia reflejan una cosmovisión particular que determina su identidad y conforma su constitución psíquica e intelectual. Todo esto es producto de la interacción verbal que los párvulos establecen con los adultos a través de la primera lengua, la lengua materna.

Hasta aquí podemos hacer dos consideraciones: primero, el acceso al conocimiento se da a través del lenguaje y segundo, que todo infante interioriza el conocimiento a través de su lengua materna. Entender estas consideraciones significa estar en posibilidades de propiciar aprendizajes significativos, entendiendo que aprender significativamente es asegurar la funcionalidad y la memorización comprensiva. Para que esto ocurra Ausubel señala que deben darse tres condiciones: el primero consiste en relacionar el nuevo contenido con lo que el alumno ya sabe (conocimientos previos), la segunda reside en que el alumno mantenga una actitud favorable frente al planteamiento de un nuevo aprendizaje (motivación), y una tercera que establece que el nuevo material debe ser potencialmente significativo.⁵⁵ Al respecto debe señalarse que lo que el alumno sabe, salvo que sea bilingüe de cuna,⁵⁶ lo conceptualiza en su primera lengua, su lengua materna. Esta primera condición es requisito para la segunda, pues es difícil que el alumno mantenga una actitud favorable frente a un planteamiento cognoscitivo nuevo si en la interacción maestro-alumno no se utiliza un lenguaje comprensible para ambos, por consecuencia, no se puede esperar que el nuevo material sea potencialmente significativo (tercera condición) para el alumno si no tiene para él, coherencia, claridad ni organización conceptual.

En congruencia con lo anterior, si la escuela pretende obtener éxito en su cometido, necesariamente debe partir de la lengua con la cual el niño ha interiorizado el

⁵⁵ Cfr. David P. Ausubel et al. "Significado y aprendizaje significativo" en: Teorías del Aprendizaje. Antología UPN-SEP. México, 1987. p. 315.

⁵⁶ Una persona es bilingüe de cuna cuando desarrolla la capacidad de comunicarse en dos lenguas distintas desde el seno del hogar.

entorno objetivo y subjetivo que le circunda.

3.6. Currículum institucional, y cultura.

En uno de los apartados precedentes se ha dicho que la aparición del lenguaje no ocurre súbitamente, pues si bien se dice que la frontera entre el periodo de la lactancia y el de la inteligencia intuitiva es el uso de la palabra propiamente dicha, ésta aparece de manera gradual, de la misma manera se puede afirmar aquí, que el paso del lenguaje infantil al lenguaje adulto también ocurre de ese modo. Luis Enrique López afirma que "... a los cinco o seis años de edad el lenguaje del niño y del adulto se acercan, (...) el niño va apropiándose del lenguaje adulto y acomodándose a él, hasta llegar a manejar el sistema socialmente aceptado por los miembros de su comunidad: es decir, la norma de su grupo social".⁵⁷ Ahora bien, este sistema lingüístico socialmente aceptado, en tanto que es producto de un grupo social, es en si misma una manifestación cultural, en otras palabras, la lengua es cultura, y por otra parte es portador de las demás manifestaciones culturales ya que su invención surge como respuesta a la necesidad de conceptualizar el mundo objetivo y subjetivo del grupo que lo genera. En términos de Carmen Margarita Pérez "La cultura tiene en el lenguaje su más importante forma de manifestación, siendo a la vez producto de la cultura. (...) es portadora y productora de significados culturales; por lo que se establece una relación dialéctica entre el proceso sociocultural y el lenguaje".⁵⁸

La función de la escuela, con respecto al desarrollo de la lengua, es contribuir en el afianzamiento y desarrollo de la oralidad de la lengua que las niñas y los niños traen consigo y por otra parte conducirlos a la adquisición de la lectura y la escritura en dicha lengua, lo cual facilitará la adquisición de conocimientos en las otras asignaturas, es decir, la lectura y la escritura representan las llaves para acceder al enriquecimiento cultural del estudiantado a través de la investigación en los libros de texto y demás materiales impresos. Esta afirmación acerca del papel de la escuela suena reiterativa y

⁵⁷ Carmen Margarita Pérez. Op. cit. p. 4.

⁵⁸ Luis Enrique López. "Lengua e individuo" en: Lengua, Grupos étnicos y Sociedad nacional. Antología UPN SEP. México, 1998. p. 88.

quizás hasta un tanto vana para un docente urbano que se desempeña en un medio donde los libros de texto, el plan curricular y el estudiantado (salvo algún inmigrante rural que desesperadamente trata de acoplarse a los demás) manejan una misma lengua. No obstante, para las escuelas de las comunidades indígenas, estas condiciones no existen.

Cuando las niñas y los niños indígenas llegan a la escuela se enfrentan no solamente a un ambiente nuevo como sucede con todos los niños que inician con su proceso de escolarización, éstos más bien se enfrentan a un mundo distinto, a veces indescifrable. Esto sucede aún cuando el maestro es bilingüe, ya que la connotación bilingüe que aparece en el nombramiento se refiere solamente a la ventaja de que el ostentante habla una lengua indígena y la lengua nacional, más no implica una capacitación profesional para la concreción de una educación bilingüe en el sentido de hablar, escribir y leer con propiedad ambas lenguas. Con respecto a los libros de texto, los niños indígenas hacen un esfuerzo para interpretar los mensajes a través de las ilustraciones que a su vez representan escenas de la cultura urbana, siendo para los niños hablantes del español solamente un referente, e incluso como simple desencadenador del gusto por la lectura. Si bien existen algunos materiales en lengua indígena, en la mayoría de los casos se desconoce su estructura metodológica. Hay docentes que no los utilizan pretextando que son inadecuados y descontextualizados porque no está en la variante de la comunidad, de esta manera quedan relegados y en su lugar se procede a la castellanización directa, ocultando de esta manera el analfabetismo evidente en lengua indígena, de allí que algunos investigadores afirmen que lo que se hace en educación indígena sea "...un intento de reproducir con adaptaciones marginales y bajo condiciones precarias el esquema genérico de la escuela urbana como forma básica del servicio educativo".⁵⁹

Lo anterior deja al descubierto muchas limitaciones que van desde los materiales hasta la aplicación de un enfoque pedagógico inadecuado por parte de los maestros quienes aún siendo bilingües pareciera ser que se resisten en propiciar una pedagogía acorde a las especificidades lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas, sin

⁵⁹ Patricia Mena Ledesma. etal. Op. cit. p. 48.

embargo, una conclusión así, resulta simplista sin antes analizar la problemática enmarcándola dentro de los procesos sociales a escala nacional y mundial, en un contexto de dependencia e intercambio desigual impuestas por la expansión colonial española en un principio y de la expansión capitalista después. Concretamente, en nuestro país, pueden ser entendidas y explicadas en el marco de la conformación y consolidación de la unidad nacional y el deseo de un desarrollo económico sustentado en el capitalismo donde el indio participaría como mano de obra. Dicho proceso fue impulsado con mayor ímpetu en los inicios del siglo XX, en el ánimo de dar al indígena la carta de ciudadanía, que le permitiera integrarse como mano de obra disponible ala industria urbana. Para ello habría que "liberarlo" de los lazos que lo unen con la tierra, con su entorno natural y social, en suma habría que destruirle su cultura, y por otra parte, dotarlo de la cultura nacional y la lengua castellana, lo cual implicaba la destrucción de la heterogeneidad cultural del país para construir sobre sus escombros la cultura homogénea, configurada desde el punto de vista biológico a partir de la confluencia gen ética de todas las razas participantes pero con los rasgos culturales y lingüísticos de la cultura dominante.

La educación como aparato ideológico del estado ha estado cumpliendo cabalmente su papel, ejecutando a lo largo del siglo pasado acciones encaminadas a la política incorporativa del indio a la sociedad nacional. Esto implicó una metodología educativa culturalmente excluyente, misma que se explicita en las declaraciones de los diseñadores del currículum y altos funcionarios del ministerio de educación pública a principios de los años veintes, al respecto José Vasconcelos declaraba: "... no pasa de ser un mito esa supuesta destrucción violenta de una cultura. Un conquistador que no trae más que violencia, al quedarse en el pueblo sometido sufre su influjo y es absorbido, pero para eso se necesita que el pueblo sometido posea cultura. En nuestras tierras por desgracia, no había elementos para competir, mucho menos para sobreponerse a una civilización cristiana. La técnica nula y la ideología infantil de nuestros mitos indígenas no podían retener ni la curiosidad de los invasores".⁶⁰

⁶⁰ José Vasconcelos. Textos sobre educación. Ediciones y fondo de cultura económica. SEP/80 México 1981. p. 52

El indio, según estas declaraciones ni siquiera era poseedor de cultura alguna, era necesario dotarlo de elementos culturales. El maestro Rafael Ramírez como Jefe del Departamento de Escuelas Rurales aconsejaba a los maestros para la incorporación del indio lo siguiente: "...cuando aprendemos un idioma nuevo, vamos adquiriendo también, algunas de las costumbres y formas de vida del grupo social étnico a quien pertenece aquel idioma. Así pues, tú debes poner mucho cuidado a fin de que tus niños no aprendan solamente el idioma castellano, sino que adquieran también nuestras formas de vida, que indudablemente son superiores a las suyas. Es necesario que sepas que los indios nos llaman "gente de razón" no solo porque hablamos la lengua castellana, sino porque vestimos y comemos de otro modo y llevamos una vida diversa de la suya".⁶¹

Por su parte Moisés Sáenz, sucesor de Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública declaró de manera categórica: "Ante el indio primitivo la tarea es primordialmente, aculturización; en el pueblo campesino el proceso ha de ser de difusión cultural, es decir, de generalización de informaciones y conceptos, de hábitos y costumbres, hasta que prive en México un tipo de vida satisfactoriamente homogéneo".⁶² y más adelante agrega: "Civilizar quiere decir generalizar, perder algo de lo propio o limitarlo para ajustarnos a lo universal".⁶³

Durante más de la mitad del siglo XX esta es la ideología que sustentó la educación en el medio rural, cuya composición era en su mayor parte indígena, y por tradición, subyace en la práctica educativa hasta nuestros días, materialmente manifestadas en las limitantes enumeradas en párrafos anteriores, y de manera más velada en nuestras actitudes como maestros y como padres de familia cuando rechazamos o negamos nuestra cultura. la intención era redimir al indio de las condiciones de opresión y vasallaje de que fue objeto en la colonia y el primer siglo de vida independentista, haciéndole participe de la cultura nacional y darle la oportunidad

⁶¹ Rafael Ramírez. Op. Cit. p. 65.

⁶² Moisés Sáenz. México Íntegro. Ediciones fondo de cultura económica-SEP/80. p. 92

⁶³ *Ibidem* p. 100.

de salir de la pobreza ocupándose como mano de obra en la naciente industria urbana. las intenciones de la filosofía redentora del maestro José Vasconcelos no son del todo malas, después de todo, el indio como cualquier otro ser humano, permanece en interacción con el resto de la sociedad, y más aún si de resolver necesidades económicas se trata, el problema es el enfoque metodológico de corte positivista que veía en la homogeneidad como única alternativa para sembrar en los pueblos indios colonizados el sentido de una identidad nacional, cuyos resultados ampliaron el abismo de asimetría existente entre la población indígena y el resto de la sociedad nacional, manifestadas en las condiciones discriminatorias de estos últimos hacia los primeros.

Actualmente como respuesta a las demandas de diversas organizaciones indias, desde los planteamientos de la Federación Nacional de estudiantes Indígenas en 1938 hasta las demandas del Ejército Zapatista de liberación Nacional (EZLN) surgido en 1994; en el sentido de establecer nuevas formas de relación entre el Estado y los pueblos indígenas, el Estado Mexicano ha agregado un párrafo al artículo cuarto constitucional donde se reconoce la conformación pluricultural de la nación, asumiendo el compromiso de promover el desarrollo de sus lenguas, usos, costumbres y formas de organización social. Como consecuencia en la ley General de Educación en 1993, se reconoce el carácter multicultural y pluriétnico de la nación en donde se asume el compromiso de desarrollar una acción educativa que:

- Promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional;
- Aliente la observancia y defensa de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños; y
- Proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo.

Como se ve, es en este sentido que podemos afirmar que la educación indígena está en plena construcción, ya que su avance transcurre lentamente y con muchos obstáculos, se cuenta con las bases jurídicas, pero mucho dependerá de los promotores y maestros bilingües como protagonistas del proceso para que se materialice al interior de las aulas.

3.7. Educación y autonomía

Con las bases psicopedagógicas, sociolingüísticas y culturales que se han planteado, sobre la propuesta de abordar la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena y posteriormente entrar al español, pareciera ser que el éxito está garantizado de antemano, no obstante, en la práctica los docentes nos topamos con un obstáculo no menos difícil de vencer: el prejuicio de los padres de familia con respecto a esta modalidad en el sistema de alfabetización.

Los padres de familia relacionan la escolarización con la enseñanza del castellano, y sustentan como se dijo en un apartado anterior, que sus hijos ya saben hablar en lengua indígena, y que lo que necesitan es aprender el castellano porque ese no lo saben y que además les va a ser de más utilidad. Si se nos ocurre contestarle que el niño o la niña no captaría todavía una clase en español porque no le habla, el padre de familia nos receta el método: "para eso está la vara maestro"

Esta situación nos lleva a reflexionar sobre el estatus que los propios indígenas le asignan a su lengua materna a partir de la función que ésta cumple. Evidentemente la lengua materna indígena ha sido relegada históricamente para la comunicación en el ámbito familiar y comunitario, a lo más, como forma de interacción en los tianguis a escala regional. Lo cierto es que su uso está limitado a la oralidad, los mismos indígenas no ven la necesidad de escribir la lengua porque ésta no le ven trascendencia al ámbito de la escritura, ya que el mundo de la escritura está invadido por la lengua nacional. Los documentos que emite el secretario de la comunidad, sus actas de nacimiento, su fe de bautizo, sus credenciales, todos están escritos en español, y lo que es más, Luis Enrique López afirma atinadamente que "... en el ámbito burocrático, es la palabra escrita y no la hablada la que tiene primacía."⁶⁴ Y como desde el punto de vista del pensamiento occidental; "papelitos hablan", "las palabras se las lleva el viento" y, "como no tienes un escrito que te a vale, no tienes la razón", es lógico entender que el indígena sobre valore la lengua nacional en descrédito de la suya, con el consiguiente deterioro de su autoestima. Existe en términos de Rainer Hamel una situación diglósica, en donde se

⁶⁴ Luis Enrique López. "Lengua escrita y escolaridad en contextos bilingües". En: Op. cit. p. 46.

refleja una relación de asimetría entre dos lenguas que no están precisamente en contacto sino en conflicto, en una relación de desplazamiento y resistencia.⁶⁵

Durante y después de la colonia la suerte de los indígenas ha sido la misma. Durante la colonia los misioneros católicos utilizaron las lenguas nativas para fines de catequización, en la época postindependentista el objetivo era relegarlas al olvido ya la destrucción junto con todas las formas de pensamiento de sus hablantes, solo de manera tímida algunas de ellas las utilizaron como formas de enseñanza a mediados del porfiriato, en lo sucesivo el proyecto nacional las relegó definitivamente, para fincar la unidad nacional a partir de la unificación cultural y lingüística, denominando la enseñanza del español como "la enseñanza de la Lengua Nacional". Con esta decisión se consolidó el estatus del español en el ámbito de la cultura nacional.⁶⁶

A mediados de la década de los sesentas del siglo pasado la Secretaría de Educación Pública creó --en el seno de la Dirección General de Asuntos Indígenas Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, que constituye el embrión de lo que actualmente es La educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe. Los primeros promotores bilingües tenían la misión de socializar al niño indígena en un periodo llamado preoperatorio, con el fin de atenuar el choque psicológico lingüístico y cultural que le provocaría su relación con el maestro no indígena,⁶⁷ en realidad de lo que se trataba era socializar un poco al niño en forma bilingüe, prepararlo para que no le cayera de peso la castellanización directa en la escuela primaria, metodología de la que el niño no escaparía. Cuanta razón tuvo Paulo Freire al afirmar que "...los invasores como autores y actores del proceso actúan; los

⁶⁵ Cfr. Hamel Rainer. "El contacto lingüístico en una situación de diglosia" en: Lengua, grupos étnicos y sociedad nacional. Antología UPN-SEP. México, P. 64.

⁶⁶ Dora Pellicer. "Oralidad y escritura de la lengua indígena: una aproximación histórica" en: El uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza aprendizaje. Antología SEP-DGEI-CONAFE. México, 1994. p. 28.

⁶⁷ Cfr. Nemesio Cruz Martínez. Reflexiones sobre la práctica docente en la educación indígena. En: Nuestro Saber. Revista trimestral, Año 2. Número 1. México, Enero-Marzo 1991. p. 10.

invadidos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación de los invasores".⁶⁸

Como puede apreciarse la expansión de la sociedad nacional al interior de las comunidades indígenas no se reduce a lo económico sino también, por medio de un proceso de imposición de la cultura y la lengua nacionales, en una relación deliberadamente discriminatoria y de dominio⁶⁹ donde la escuela rural ha sido elemento clave en tan cruel experiencia para el estudiantado indígena, donde le prohibieron el uso de su lengua materna sancionándole con duros castigos si desobedecía la orden, dejando como secuela el complejo diglósico que no solamente es palpable en la mentalidad de algunos padres de familia sino sobre todo en las prácticas y actitudes de muchos de nosotros como maestros (incluso bilingües) que muchas veces estigmatizamos las lenguas indígenas como dialectos (en el sentido peyorativo del término) sin ocuparnos siquiera en investigar la connotación lingüística del concepto.

Ante esta situación, en el marco de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe, plantear una propuesta sobre la adquisición de la lectura y la escritura en los niños y las niñas indígenas a partir de la lengua que hablan, a través de la producción literaria de su propia etnia, independientemente de la significatividad del contenido; representa también una forma de elevar el sentimiento de seguridad y autoestima en el estudiantado al ver que su lengua socialmente menospreciada, es capaz de ingresar al plano de la escritura y servir de instrumento de transmisión de conocimientos diversos.⁷⁰

Si la intención es construir una escuela intercultural bilingüe congruente con los principios que avalan su existencia, necesariamente los maestros debemos asumir el compromiso de potenciar la función liberadora que esta debe cumplir, contribuyendo a la revaloración social de lo indígena.

⁶⁸ Paulo Freire. "La invasión cultural" en: Cultura y resistencia cultural: Una lectura política. Compilada por Hilda Varela Barraza. SEP-Ediciones El Caballito. México, 1985. p.104.

⁶⁹ Cfr. Ernesto Díaz Couder. "Aspectos socioculturales de las lenguas indígenas de México" en: Lenguas, Grupos étnicos y Sociedad nacional. Antología UPN-SEP. México, 1998. p. 72.

⁷⁰ Cfr. Luis Enrique López. Op. cit. p. 50.

En cuanto a la lengua nacional, tenemos que ser congruentes una vez más con el enfoque intercultural, no se trata de aislar al estudiantado indígena a su espacio étnico, esta sería una forma tergiversada de concebir la acción liberadora de la escuela y por ende del enfoque intercultural. En términos de Paulo Freire, no se trata de una constricción lingüística, se trata también de habilitar al alumnado del dominio del lenguaje estándar del conjunto de la sociedad, ya que por medio de ese lenguaje estándar los estudiantes se habilitan para dialogar con los diversos sectores de la sociedad.⁷¹ En resumen se trata de posibilitar en el alumno el acceso a una educación bilingüe que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la lengua indígena y del español en condiciones de igualdad de oportunidades.

⁷¹ Cfr. Paulo Freire y Donaldo Macedo. Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Ediciones Paidós/M.E.C. Barcelona, 1989. p. 153.

CAPITULO IV

EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

4.1. Descripción de la comunidad

4.1.1. Aspecto físico.

El mirador es una comunidad eminentemente indígena que se localiza en las inmediaciones de la Sierra Negra en la región de Tehuacan, pertenece al municipio de Eloxochitlan, Pue., situada a un kilómetro de la cabecera municipal. Entre la comunidad de El Mirador y la ciudad de Tehuacan hay una distancia aproximada de 120 kilómetros, esta ciudad es el principal centro proveedor de mercancías y de contacto con el exterior.

Prevalece un clima templado con lluvias abundantes en verano y parte de otoño; sus terrenos son poco fértiles y rocosos, por lo general son laderas que fácilmente se deslavan en épocas de lluvia. El sistema de roza, tumba y quema que utilizan para barbechar empeora el deterioro del terreno, la información de las personas mayores así lo confirman cuando comentan con un dejo de tristeza que "hace mucho tiempo en este lugar los tecolotes y los grillos empezaban a cantar como a las cinco de la tarde, había muchas clases de animales, desde insectos hasta animales salvajes, habla también muchos árboles, aquí era monte y el agua no faltaba, las tierras eran buenas, habla pocas familias y las tieff8s alcanzaban; ahora pocas veces se escucha un tecolote y ya muy de noche, el agua escasea, los animales se han ido porque ya no hay monte donde puedan habitar, los matan o se mueren de tristeza"⁷². Efectivamente, los árboles de ocote, cipreses y encinos ya solamente se aprecian en la parte alta y alejada de la comunidad, de los animales salvajes solamente quedan los relatos. Actualmente la fauna está compuesta por insectos cuya diversidad es todavía apreciable, de los animales silvestres como los conejos su población ha aumentado porque los bosques se han convertido en

⁷² Tomado del texto "De cómo era hace mucho tiempo El Mirador". Elaborado por Roberto Sánchez Serafín, alumno de 5° grado, para su participación en el 5° Concurso Nacional de Narraciones de las Niñas y los Niños indígenas. Convocado por la DGEI-SEP. México, 2002.

pastizales, las aves y otras especies han disminuido en cuanto a población y variedad.

4.1.2. Elementos históricos.

No se cuenta con información escrita sobre la fundación de la comunidad, sin embargo los testimonios de las personas mayores de edad señalan que la génesis de la población tiene lugar a finales de la segunda década del Siglo XX. De acuerdo a la información del Sr. Eustolio Neri Cruz, quien cuenta con 65 años de edad: "Este lugar denominado en aquel entonces como Xopanapa, cambió de nombre porque está situado en una colina, y esto permitió a los contingentes carrancistas y zapatistas de la Revolución mexicana vigilar desde allí a sus enemigos, por lo cual los hablantes del castellano le nombraron a este lugar como El Mirador, y con esta denominación se registró la comunidad ya de manera oficial cuando se fundó la escuela primaria en 1967". Por otra parte, agrega el mismo informante que las primeras familias que fundaron este lugar fueron precisamente los que sobrevivieron a los conflictos armados, ya que la mayor(a) de los jóvenes de aquel entonces eran obligados a participar activamente en el movimiento revolucionario como es el caso de Julián Neri Méndez, padre del informante. De acuerdo a la información de Don Eustolio, las familias que fundaron el pueblo son las de Don Pedro Isabel, Santiago Sánchez, Pablo Hernández, uno de apellido Zavaleta, otro de apellido Santos y Julián Neri Méndez.

Debido a la cercanía con la cabecera municipal, por mucho tiempo esta comunidad era considerada como un barrio de San Miguel Eloxochitlan, no es sino hasta 1969 cuando adquiere la categoría de Inspectoría Auxiliar Municipal. En 1993 se crea el Centro de Educación Preescolar Indígena, en 1999 se inaugura el camino de terracería que comunica la comunidad con Tehuacan, Pue. , y en el año 2000 llega el servicio de luz eléctrica.

4.1.3. Situación económica.

La economía de la comunidad se basa principalmente en la agricultura de autoconsumo, ya que como se mencionó en el apartado anterior, los terrenos no son muy fértiles sino laderas deslavadas y pedregosas. La siembra es de temporal y su producción se reduce a lo más esencial: maíz y frijol, así como algunos productos

complementarios de la dieta, clásicos en el sistema de milpa como el cilantro, la calabaza y el chile.

Los niños colaboran en el acarreo de leña, el pastoreo de chivos, el barbecho y siembra del maíz. Las niñas ayudan en las labores del hogar, barren la casa, lavan la ropa, acarrean agua y cuidan a sus hermanitos. En realidad no se puede deslindar cuando las niñas dejan de jugar y empiezan a trabajar, estas actividades se las van apropiando desde que las practican como parte de sus juegos hasta que se insertan como hombres y mujeres responsables en la economía familiar.

Una forma de obtener ingresos para complementar la economía familiar es la emigración temporal de los vecinos a las zonas cañeras del bajío veracruzano como son Tezonapa, Omealca y Motzorongo, sobre todo cuando la zafra coincide con épocas en que no hay trabajo en la comunidad, como en los meses de enero, febrero y marzo. Generalmente emigran los señores y dejan a las esposas para el cuidado de la casa y los hijos que asisten a la escuela. Antes de que existieran otros servicios educativos como la secundaria y la preparatoria, solía suceder que algunos de los jóvenes y las señoritas al terminar sus estudios de educación primaria y al no haber otra posibilidad de continuar estudiando emigraban a las ciudades de Tehuacan, Puebla y México para buscar mejores posibilidades de vida, tal vez con el sueño de que a su regreso puedan incidir en el mejoramiento de la economía familiar, no obstante, salvo escasas excepciones, la mayoría de las personas jóvenes que emigran al medio urbano generalmente ya no regresan, por allá se casan y se adaptan a la nueva situación que el medio urbano les plantea, pues con toda sus carencias, las personas más pobres de la comunidad tienen la impresión de que la ciudad ofrece mayores posibilidades de empleo y por lo tanto mejores condiciones de vida, aquí cabe la reflexión de José Cueli en el sentido de que "No es que la ciudad llame, es que el campo expulsa"⁷³, de esta manera regresan esporádicamente en temporadas vacacionales de fin de año o en semana santa. Actualmente ya se cuenta con una escuela secundaria en la cabecera municipal así como el bachillerato que ya empieza a funcionar, el impacto de estos nuevos niveles de escolaridad en la dinámica de vida en la juventud está por escribirse.

⁷³ José Cueli. Diario La jornada, México, 21 de noviembre de 1997. p.28.

4.1.4. Organización social y política.

Según el censo del 2000, la comunidad se conforma por 62 familias con una población de 360 habitantes. Políticamente tienen la categoría de Inspectoría Auxiliar, por lo que están coordinados por un Inspector Auxiliar Municipal que representa la autoridad máxima, le siguen en importancia los Presidentes de Educación Primaria y el de Preescolar, estas autoridades son nombradas por asamblea, pero no por ello escapan de las injerencias de los partidos políticos, ya que cada tres años participan en las elecciones locales y federales, el clímax de su apasionamiento llega con las elecciones para Presidente Municipal, este apasionamiento es tan fuerte que caen en divisionismos que afectan el aspecto educativo y la organización comunitaria en general. Una tradición que está gravemente deteriorada por los apasionamientos partidistas con la ayuda de los programas gubernamentales de apoyo es la faena. Esta tradición consiste en el trabajo gratuito de un día a la semana que aporta cada ciudadano en beneficio de la comunidad. Por años las comunidades de la sierra han mantenido limpios sus caminos, sus panteones, sus espacios escolares, han construido escuelas y templos, todo ello con la faena; representa además un espacio de encuentro comunitario donde se ventilan las inquietudes de los ciudadanos con iniciativa, donde se gestan los proyectos a futuro para madurarlas y consensarlas en asamblea. Ahora muchas personas evaden dichas responsabilidades pretextando no estar contentos con la autoridad municipal o porque recibieron poco dinero en algún programa compensatorio, de alguna manera sigue siendo una alternativa importante para los servicios de mantenimiento de los caminos y espacios públicos.

4.1.5. Aspecto cultural y lingüístico.

Los habitantes de El Mirador manifiestan elementos culturales que les da una identidad étnica: la concepción sacra en la interrelación hombre-naturaleza y la lengua que los ubica como integrantes de la cultura nahua, y de manera más restringida, la variante dialectal de la lengua y la manera particular de interrelacionarse con el entorno natural en el plano de lo sagrado es lo que define a la cultura local. Estos elementos son

transmitidos de generación en generación desde el seno de la familia y de la sociedad comunitaria.

En la siembra del maíz practican un ritual que consiste en sahumar la semilla frente al altar de la casa antes de sembrar, previamente el dueño de la siembra da de almorzar y ofrece bebida a sus ayudantes, los trabajadores no deben sufrir hambre en la sementera, pues se tiene la creencia de que si esto sucede la cosecha puede ser precaria. la pizca o cosecha tiene que realizarse cuando halla luna (tonantsi) llena, de lo contrario se corre el riesgo de que la mazorca se apolille prematuramente.

En el aspecto religioso todos son cristianos divididos en dos grupos: católicos y evangélicos, ambos grupos se respetan mutuamente. la diferencia entre ambos consiste en que los segundos van dejando de practicar algunos rituales porque los consideran irrelevantes y hasta sacrílegas, tal es el caso del día de muertos, sin embargo, aún es muy notable la celebración de esta festividad con 1 ofrendas que contienen los elementos principales: la cruz, las velas, el incienso, las flores y los alimentos. Todo ello deja entrever la concepción de la vida más allá de lo terrenal.

Lingüísticamente según el censo general realizado por la escuela en el año 2000, el 35% de la población se asume como bilingüe náhuatl-español, en la práctica, salvo unas veinte personas, el resto de ese 35%, el dominio que tienen del español se puede considerar incipiente. Generalmente dialogan en español con la gente que llega del exterior como los médicos, las enfermeras, y demás funcionarios públicos que visitan la comunidad, en la vida familiar y comunitaria el náhuatl es la lengua de comunicación por excelencia. Dentro del espacio escolar, la comunicación entre el alumnado siempre es en náhuatl, por ello al interior del aula es también la lengua de instrucción en tanto que permite una mayor comprensión y significatividad, sin descuidar el manejo del español de manera gradual hasta llegar a abordarlo como objeto de estudio ala par con el náhuatl para arribar a un bilingüismo pretendidamente coordinado.

El analfabetismo constituye un 40% de la población adulta, sobre todo en personas mayores de 40 años. De las personas consideradas como alfabetizadas tienen una escolaridad promedio de cuarto grado. Cabe hacer mención que algunos padres y madres de familia pueden leer, pero prefieren registrarse en los censos como analfabetas

porque no entienden lo que leen, en la medida que los materiales de lectura están escritas en español no se apropiaron del mensaje, en ese sentido se consideran analfabetas y registrarse como tales.

4.1.6. Formación de valores y transmisión de conocimientos.

Los niños son portadores de conocimientos que los adquieren en el seno familiar. El niño aprende acortar leña, a barbechar, a construir una casa; la niña aprende a lavar, a moler, a cocinar y otras labores del hogar, de todas estas aptitudes se apropia por el hecho de participar activamente en la casa, aprende jugando, imitando, y solo de vez en cuando recibirá alguna corrección del padre, de la madre o de los abuelos. De la misma manera en que adquiere saberes y aptitudes, paulatinamente se va apropiando de las normas de convivencia emanadas del seno familiar, desde luego esto no significa que todos sean portadores de valores morales acordes a la costumbre comunitaria, hay errores que les corrigen con reprimendas. A veces se comete el error de concebir a los grupos étnicos como sociedades modelo en cuanto a valores, olvidamos que antes de ser parte de un grupo étnico son seres humanos y como tales imperfectos. Por otra parte, como ya se hizo referencia, El Mirador no es una comunidad cerrada y estática, sino que vive en constante interacción con el resto de la sociedad nacional a través del fenómeno migratorio, los medios de comunicación masiva como la radio y la televisión y la escuela misma. Todo ello modifica en mayor o menor medida las pautas de comportamiento.

4.2. Ámbito institucional.

4.2.1. Características físicas.

La escuela primaria se ubica en el centro de la comunidad en un área de 1600 metros cuadrados, se cuenta con tres aulas de las cuales una se dispone para la dirección. Se cuenta con una cancha de usos múltiples, la casa del maestro y una cocina.

4.2.2. Organización escolar.

La escuela es bicultural y atiende todos los grados de educación primaria. Cuenta

con una población escolar de 54 alumnos repartidos en todos los grados. El alumnado está dividido en dos grupos: uno conformado por los grados de primero a tercero y otro integrado por los grados de cuarto a sexto. La población escolar desde 1997 a la fecha oscila entre los 50 y 55 alumnos.

4.2.3. Currículum institucional.

El hecho de que la escuela esté considerada oficialmente como bilingüe intercultural, no significa que tenga su propio programa curricular, la práctica docente en este centro de trabajo se ha venido dando en el marco de los planes y programas que se implementan en el ámbito nacional y con los materiales que se manejan en ese mismo nivel, esto es así, porque la educación indígena es un subsistema educativo, que no escapa a los vaivenes políticos de cada sexenio, empezó con la propuesta de educación bilingüe bicultural y actualmente intercultural bilingüe, cuyos lineamientos más específicos han salido a la luz hasta muy recientemente (2000) y su concreción depende todavía de la revisión exhaustiva y el compromiso que los docentes hagamos de él. Una muestra de insuficiencia se plasma en los materiales de apoyo; la Dirección General de Educación Indígena en colaboración con el gobierno estatal y federal han hecho el esfuerzo de elaborar libros de texto que apoyen al docente en el desarrollo de la lengua indígena, en este caso el náhuatl, sin embargo apenas se cuenta con la edición correspondiente a los cuatro primeros grados de educación primaria, faltan los de quinto y sexto grados. Existen además tres cuadernos de trabajo estructurados por ciclos tendientes a posibilitar la interculturalidad editados por la SEP-DGEI en el año 2000 y distribuidos en el ciclo escolar 2001- 2002, su revisión, uso y la evaluación de su impacto es por ende, parte de las perspectivas de educación indígena. En suma, la práctica educativa en esta escuela se realiza conforme al Plan y programa nacional, tratando de permearla con los enfoques que vertebran los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión, es necesario subrayar que la comunidad de El Mirador como cualquier otra comunidad indígena se encuentra inserta en un marco de relaciones asimétricas con respecto a la sociedad nacional, donde prevalecen situaciones de marginación y discriminación que se ve reflejadas en los diferentes servicios que reciben por parte del Estado, como es el caso de la educación institucionalizada.

Históricamente la educación institucionalizada en el medio indígena se ha abocado al proceso de aculturación e integración de los indígenas a la sociedad nacional a través de una política educativa homogeneizante cultural y lingüísticamente, elevando el idioma castellano al rango de lengua nacional y por lo tanto como lengua de enseñanza y medio de transmisión de conocimientos, relegando al olvido las lenguas nativas de los estudiantes indígenas así como otros elementos de su cultura, sustentando que éstos son desde el punto de vista evolutivo retrógradas e infantiles.

Este proceso de castellanización directa que ha asumido la escuela y las actitudes de ésta en conjunto con la sociedad nacional de discriminar y marginar las lenguas indígenas con todas sus manifestaciones culturales, ha creado en la mentalidad de las poblaciones indias un complejo diglósico consistente en la sobrevaloración de la lengua nacional y la consiguiente desvaloración de su lengua nativa, desvirtuando esta última por su ausencia en el ámbito de la comunicación escrita invadida por la lengua castellana.

Por otra parte el uso indiscriminado del español como lengua de instrucción y de enseñanza al interior de las aulas trae como consecuencia una incompreensión de los contenidos por parte de los estudiantes que no hablan el idioma nacional o hacen un manejo incipiente de él, lo que ha provocado un sentimiento de inseguridad y subestimación ya que son señalados por sus compañeros como niños tontos o como niños "problema" por parte de sus maestros, sin considerar que el problema radica en la metodología empleada que solamente favorece al sector hablante del español.

El texto literario en lengua indígena como alternativa pedagógica es un intento de

revaloración de la cultura indígena al interior del aula y una forma de posibilitar conocimientos significativos en las niñas y niños indígenas al ofrecer los contenidos en una lengua que ellos manejan.

Aprovechar el texto literario en lengua indígena para arribar al mundo de la lectura y la escritura en las niñas y los niños indígenas es un intento de establecer una continuidad entre los relatos, los cuentos y demás géneros literarios escuchados en casa y la codificación de la lengua. Es un intento de no romper bruscamente la calidez que vive el niño en el ambiente familiar con el paso al mundo frío de las letras.

El hecho de revalorar la cultura de las niñas y los niños hablantes de una lengua indígena y sobre todo ofrecerles las condiciones para que lean y escriban en su propio idioma, tiene repercusiones positivas en el terreno de la identidad, ya que es una manera de reforzar el sentimiento de seguridad y autoestima al ver que su lengua socialmente menospreciada y marginada es capaz de arribar al mundo de la escritura. Es una posibilidad de liberar el pensamiento de las niñas y los niños indígenas atados a los complejos causados por esa negación sistemática de que han sido objeto durante siglos de dominación.

Finalmente hay que recalcar que las comunidades indígenas no son estáticas sino que se mantienen en continua interacción con el resto de la sociedad nacional, en ese sentido se comprende que el manejo del español posibilita el acceso al desarrollo social y una mayor movilidad de la población indígena, por lo que su adquisición oral y escrita es una necesidad inaplazable. Esta propuesta contempla la enseñanza del español en dos momentos: un primer momento donde se propicia la comunicación oral mientras se alfabetiza en náhuatl y un segundo momento donde se accede ya a la alfabetización a partir del avance que se tenga de la alfabetización en lengua náhuatl.

PERSPECTIVAS.

En un mundo cuya dinámica es cada vez más acelerada, donde los países más poderosos tienden redes de penetración cultural cada vez más eficientes aprovechando las ventajas que ofrecen los avances tecnológicos, la identidad nacional de los países en vías de desarrollo corre el riesgo de resquebrajarse y en consecuencia abrir sus puertas

de par en par al imperialismo extranjero, ávido de asegurar el monopolio de la economía mundial. Tal es el caso de nuestro país.

Ante esta situación, los mexicanos debiéramos estar conscientes de ese devenir, para que cada uno desde nuestra propia trinchera emprendiera acciones que atenuara el proceso de colonización extranjera. Los maestros, bilingües y no bilingües, tenemos el compromiso de velar por el fortalecimiento de nuestra identidad nacional, de unir esfuerzos en pos de construir la unidad nacional. Pero este esfuerzo conjunto no puede ser posible si antes no vencemos el colonialismo interno que nos caracteriza.

No es posible hacer frente a este nuevo proceso de colonización con un México fragmentado en su identidad, señalándonos con estigmatizaciones de inferioridad, concibiendo la mexicanidad de manera homogénea cultural y lingüísticamente. Es necesario que los maestros hagamos nuestras las voces de las organizaciones indias, que claman por el reconocimiento de un México diverso, pluricultural y plurilingüe. Es necesario emprender acciones que fortalezcan la identidad nacional a partir del respeto de la identidad local y regional. No es necesario dejar de ser náhuatl o mixteco, para sentirnos mexicanos, la identidad es múltiple, hay que entenderlo.

El texto literario en lengua indígena como alternativa pedagógica para facilitar la adquisición de la lectura y la escritura no queda como una simple situación comunicativa, su manejo tiene implicaciones en el ámbito de la identidad. Es un intento de romper las relaciones asimétricas que prevalecen en el ámbito escolar y gran parte del resto de la sociedad nacional. Es un granito de arena que tiende a posibilitar una educación intercultural, entendida ésta, como aquella que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, que promueve el respeto a las diferencias, procurando la formación de la unidad nacional sin menoscabo de la identidad local y regional. Se espera con esta alternativa generar individuos con un bilingüismo coordinado, en el sentido de hablar, leer y escribir en ambas lenguas.

Existe en esta propuesta el sueño de hacer de nuestros alumnos y alumnas, personas orgullosas de su identidad, de nuestra identidad india, para sentirnos mexicanos libres de complejos y de traumas que nos han dejado cinco siglos de discriminación y opresión, si esto es posible, podemos hablar de una nación unida,

fortalecida a partir de la diversidad.

El estado, de alguna manera ha retomado las demandas de las organizaciones indias, implementado medidas de solución. La educación intercultural bilingüe es una manifestación de ello. No obstante, y hay que recalcarlo, es una tarea que toma forma sobre la marcha. Recuperando la posición del Prof. Natalio Hernández, es viable hacer de la educación indígena una utopía posible⁷⁴, lo cual significa que los promotores y maestros bilingües traduzcamos los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe en propuestas y acciones concretas, y esto solo es posible si los promotores y maestros bilingües asumimos el compromiso histórico que nos corresponde en aras de construir una educación más humana y más justa.

⁷⁴ Cf. Natalio Hernández, In tlahtoli, in ohtli la palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indios, p. 105.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, David P. et al. "Significado y aprendizaje significativo" en: Teorías Del aprendizaje. Antología UPN-SEP. México, 1987.

BABAKAR, Sine. "La cultura colonial y la perpetuación del subdesarrollo". En: Hilda Varela Barraza, (comp.) Cultura v resistencia cultural. Ediciones El Caballito-SEP. México, 1985.

CABRAL, Amílcar .Cultura y liberación nacional. Tomo 1. Escuela Nacional de Antropología e Historia-Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, 1981.

CARRANZA Peña, Guadalupe. Los métodos didácticos: su fundamentación psicológica. Revista Al día. Fotocopiado, s/f.

CARREÑO Huerta, Fernando. Instrumentos de medición del rendimiento escolar. Editorial Trillas. México, 1977.

CLIFTON, Chadwick. "Evaluación educacional". En: Evaluación en la Práctica Docente. Antología UPN-SEP. México, 1987.

COLL, César e Isabel Sole. "Aprendizajes significativos y ayuda pedagógica". En: Fotocopiado s/f.

CONSTITUCIÓN POLITICA. Editorial Porrúa. 1018. Edición. México 1994.

CRUZ, Martínez Nemesio. "Reflexiones sobre la práctica docente en la Educación Indígena" En: Nuestro Saber. SEP-DGEI. México, Año 2, Número 1, Enero-Marzo 1991.

CUELI, José. "Vivir en los cuchitriles". En diario La Jornada. México, 21 de Noviembre de 1997.

DE ALVA, Alicia, Ángel Díaz Barriga y Martha Biesca A. "Evaluación: análisis de una noción". En: Evaluación en la Práctica Docente. Antología UPN-SEP. México, 1987.

DIAZ, Couder Ernesto. "Aspectos socioculturales de las lenguas indígenas de México" En: Lenguas. Grupos Étnicos y Sociedad Nacional. Antología UPN-SEP. México, 1998.

ELIADE, Mircea. Mito y realidad. Editorial Labor, Barcelona 1968.

ENCICLOPEDIA Microsoft. Encarta 2001. 1993-2000 Microsoft Corporación.

FERMOSO Estébanez, Paciano. "Aprendizaje y educación". En: Teorías del aprendizaje. Antología UPN-SEP. México, 1987.

FREINET, Celestin. Parábolas para una pedagogía popular. Editorial Estela. Barcelona 1970.

FREIRE, Paulo y Donaldo Macedo. Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Ediciones Paidós/M.E.C. Barcelona, 1989.

FREIRE, Paulo. "La invasión cultural". En: Hilda Varela Barraza. (Comp.) Cultura y Resistencia Cultural: Una Lectura Política. SEP-Ediciones El Caballito. México, 1985.

GALVEZ, Grecia. "Elementos para el análisis del fracaso escolar en matemáticas". En: Matemáticas y Educación Indígena I. Antología UPN-SEP. México, 1997.

GARTON, Alison y Pratt Chris. "Interacción social y desarrollo del lenguaje". En: Estrategias ara el desarrollo pluricultural de la lengua oral escrita I. Antología UPN-SEP. México, 1997.

GOMEZ Palacio, Margarita. "Enfoque y programa" Revista PRONALES Año 5. No. 1. Enero-Marzo 1999.

HAMEL, Rainer. "El contacto lingüístico en una situación de diglosia" en: Lengua, grupos étnicos y Sociedad Nacional Antología UPN-SEP. México.

HAML YN, D. W. "El Aprendizaje humano". En: Teorías del aprendizaje. Antología UPN-SEP. México, 1987.

HEREDIA A. Bertha. "La evaluación ampliada". En: Evaluación de la práctica docente. Antología UPN-SEP. México, 1987.

HERNANDEZ, Hernández Natalio. In tlajtoli in ojtli. La palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas. Plaza y Valdés Editores. México 1998.

LAROUSSE. Diccionario Usual. Ed. Larousse. México 1996.

LELAND C. Swenson. "Skinner: refuerzo o condiciona miento operante". En: Teorías del Aprendizaje. Antología UPN-SEP. México, 1987.

LOPEZ, Luis Enrique "Lengua y Educación", en: El uso de la lengua indígena en el proceso enseñanza aprendizaje. Antología, SEP-DGEI-CONAFE. México, 1994.

LOPEZ, Luis Enrique "Lengua e individuo" en: Lenguas. Grupos Étnicos y Sociedad Nacional. Antología SEP-UPN. México, 1998.

LOPEZ, Luis Enrique. Conclusión: "Lengua escrita y escolaridad en contextos bilingües" en: El uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza aprendizaje. Antología, SEP-DGEI-CONAFE. México, 1994.

LURIA etal. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología UPN-SEP. México, 1986.

MENA Ledesma, Patricia et al. Identidad lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca. Sistema de Investigación Regional "Benito Juárez", SIBEJ. México, 1999.

MORAN Oviedo, Porfirio. "Propuesta de Evaluación y Acreditación en 'el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje desde una Perspectiva Grupal'". En: Práctica docente. Antología DGEI-SEP. México, 1991.

MORAN Oviedo, Porfirio. "Instrumentación didáctica". En: Práctica Docente. Antología DGEI-SEP. México, 1991.

NILO, Sergio U. "Temas de evaluación". En: Evaluación en la práctica docente. Antología UPN-SEP. México, 1987.

OIT. Convenio No.169 sobre pueblos indígenas y tribales. En: Relaciones interétnicas y educación indígena: Antología UPN-SEP. México, s/f.

PELLICER, Dora. "Oralidad y escritura de la literatura indígena" en: El uso de la lengua indígena en el roce so de la enseñanza aprendizaje. SEP-DGEI-CONAFE. México, 1994.

PEREZ, A. Carmen Margarita. "La relación entre lengua y conocimiento". En: Nuestro Saber. Revista DGEI-SEP. Año 2. Número 2. México, Abril-Junio 1991.

PEREZ Juárez, Esther. "Reflexiones críticas en torno a la docencia". En: Práctica Docente. Antología DGEI-SEP. México, 1991.

PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Editorial Ariel. Barcelona 1986.

RAMIREZ, Rafael. La escuela rural mexicana. Ediciones Fondo de Cultura Económica-SEP/80. México, 1981.

RUIZ Larraguibel, Estela. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". En: Teorías del Aprendizaje. Antología UPN-SEP. México, 1987.

SAENS, Moisés. México integro. Ediciones Fondo de Cultura Económica-SEP/80. México 1982.

SEP. Plan y programas 1993. México, 1993.

SEP. Ley general de educación. México, 1993.

SEP. Libro cara el maestro. Español. Cuarto grado. México 2000.

SEP-DGEI. Lineamientos Generales cara la Educación Intercultural Niñas y Niños Indígenas. México, 1999.

SEP. Nahuatlaitoli. Lengua náhuatl. Tehuacan. Pue. Tercer grado. México, 1997.

SEP. Nahuatlaitoli. Lengua náhuatl. Tehuacan Pue. Cuarto grado. México, 1998.

TABA, Hilda. "Aprendizaje social y cultural". En: Teorías del aprendizaje". Antología UPN-SEP. México, 1987.

URIBE Torres, Dolores etal. Didáctica de la escritura-Lectura. Editorial Oasis. México 1970.

VASCONCELOS, José. Textos sobre educación. Ediciones Fondo de Cultura Económica-SEP/80. México, 1981.

VYGOTSKI, I. S. "Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación". En: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología UPN-SEP. México, 1986.