



Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

Área académica 2: “Diversidad e Interculturalidad”

Licenciatura en Educación Indígena

Plan 2011

La bilingüedad en un grupo indígena multigrado del programa CONAFE

Tesis

Que para obtener el título de:

Licenciado en Educación Indígena

Presenta:

Ever Gómez López

Directora de tesis:

Lic. Rocío Minerva Casariego Vázquez

Dedico esta tesis a mis padres.

Agradecimientos:

A mi directora de tesis Lic. Rocío Minerva Casariego Vázquez, por su generosidad al brindarme la oportunidad de recurrir a su capacidad y experiencia en un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo, decir gracias no me es suficiente por todo el apoyo que me brindó.

Asimismo agradezco a mis lectoras, la Dra. Amalia Nivón Bolán, Mtra. María de los Ángeles Cabrera y la Lic. Elba Gladys Gigante Rodríguez, que me orientaron a las discusiones teóricas, leyeron y criticaron constructivamente en más de una ocasión el trabajo, para finalmente apoyarme en su elaboración.

Agradezco a mis hermanos y hermanas, por lo que representan para mí, por ser parte importante de una hermosa familia unida, por su apoyo incondicional, por llenar mi vida de alegrías y amor, los cuales los llevo presente a donde vaya.

A mis cuatro mejores amigos de la generación Cresenciano, Enrique, Esteban y Flavio, el haber hecho de mi etapa universitaria un trayecto de vivencias que nunca olvidaré.

Al anciano y amigo Juan Pérez Sántiz por sus sabios consejos.

Por último quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco por haberme aceptado ser parte de ella y abrirme las puertas para poder estudiar mi carrera, así también a los diferentes docentes que brindaron sus conocimientos y su apoyo para seguir adelante día a día.

Por su ayuda, comprensión, paciencia y amor.

Gracias a todos.

Ever

Contenido

Introducción.....	1
Capítulo I. Descripción del problema	6
Justificación	8
Propósitos del trabajo	10
Metodología del trabajo.....	11
Capítulo II. Marcos teóricos y principales enfoques	16
“La biliteracidad”	21
La naturaleza intercultural del proceso de adquisición de la lengua escrita en el medio indígena ..	26
Alfabetización: leer y escribir las lenguas	29
Escuela multigrado y educación comunitaria	33
Bilingüismo en aula multigrado	36
Doble inmersión lingüística	38
A manera de conclusión	41
Capítulo III. Descripción del contexto social, cultural y lingüístico	42
Los tsotsiles.....	42
El inicio del CONAFE	48
La comunidad San Joaquín la Reforma y la escuela primaria comunitaria “Benito Juárez”	51
Capítulo IV. Descripción del grupo escolar	53
Contexto sociolingüístico de la comunidad y la comprensión de la lectura y escritura del grupo ...	53
¿Cómo ha sido el trabajo biliteral y la lectoescritura en el grupo?	61
Lo que el LEC hace y no debería hacer	63
¿Qué se supone que se debe de hacer y lo qué no se hace?	68
Producción y uso de la lengua tsotsil.....	74
Capítulo V. Propuesta a partir de la práctica educativa	76
Descripción del trabajo de campo	76
Origen de la propuesta que se diseñó	79
Propósito en la propuesta educativa	80
Descripción de la experiencia. Algunas iniciativas de trabajo con la lectura y escritura	81
Actividades pedagógicas a partir del vocabulario recuperado	92
Estrategias para desarrollar la biliteracidad	99
Reflexiones finales.....	111
Bibliografía	114

Anexos 117

Introducción

Albun k'uchal, albun k'uchal, albun k'uchal, stuk tukik li ololetike.

**Albun k'uchal, albun k'uchal, albun k'uchal, kalam jnich'namtik
mu xkich'tik ta k'ux.**

Dime por qué, dime por qué, dime por qué, los niños se encuentran tan solos.

**Dime por qué, dime por qué, dime por qué, nuestros niños y niñas, no son tomados en
cuenta.**

Yibel Jme'tik Banamil, Raíz de la Madre Tierra.

En este trabajo la intención es desarrollar un tema sobre la situación de niños¹ indígenas dentro de su propio contexto cultural y lingüístico, así contribuir para develar uno de los mayores obstáculos para ellos, la educación limitada y problemas educativos que resultan inaceptables en pleno siglo XXI.

Las comunidades indígenas se caracterizan por tener una educación de baja “calidad” según los resultados de continuos y diversos estudios realizados, principalmente por instituciones expertas gubernamentales y no gubernamentales, como se puede constatar en el informe (2016) “Panorama Educativo de la población indígena 2015” México INEE, UNICEF. Por su ubicación geográfica las poblaciones indígenas la mayor parte se concentran en lugares marginados y precarios, lo que genera que el nivel de aprovechamiento escolar de los estudiantes indígenas no sea igual al de los educandos en escuelas urbanas.

Muchas personas adultas indígenas no tuvieron la oportunidad de asistir a una escuela y la mayoría de sus experiencias de vida y formas de subsistencia están ligadas con su rico contexto cultural y natural, además desconocen cuál es el papel que juega la educación escolarizada y muchas veces acceden a mandar a los niños solo por la influencia de los programas sociales del gobierno, tal como el

¹ Se usarán los genéricos: niños, líderes, maestros, estudiantes, en referencia para ambos sexos.

programa PROSPERA, ya que les genera un apoyo económico. Por el contrario los niños deberán de ser atendidos con pertinencia e inclusión, de tal forma que la conciencia de la utilidad de la escuela para la comunidad indígena adquiera sentido real.

Para hablar de la educación de los pueblos indígenas es necesario considerar a la escuela con una perspectiva más universal, cómo los actores educativos son fundamentales para crear aprendizajes significativos, quiere decir que los niños indígenas, antes de su ingreso a la educación escolarizada, traen aprendizajes previos, para ello es necesario la correlación con los aprendizajes que proporciona la escuela.

Los cuatro campos formativos del plan y programa que plantea como núcleos curriculares la educación básica de México, en el presente trabajo se aborda el campo formativo “Lenguaje y comunicación”, en sus dos grandes formas culturales que son la oral y la escrita. La primera que es la habilidad para comunicarse, transmitir, utilizar, escuchar y contar la lengua a través de la palabra hablada, de la forma efímera de uso de la lengua en un contexto vivo y generalmente presencial. La segunda es la de interpretar, crear, reconocer, expresar y utilizar la lengua en su presentación escrita, a través de mediadores visuales y representacionales en soportes materiales, sobre todo el papel.

En el contexto indígena, la práctica de la lectura y la escritura es un fenómeno conocido y debatido por muchos, teóricos como personas empíricas en lo práctico. Cómo debe y pueden ser adquiridas las competencias para leer y escribir de forma fluida y útil, así como la expansión de la educación básica entre la población indígena, conlleva a la formación de docentes con un enfoque intercultural en la enseñanza y aprendizaje de la lengua en el sistema escrito. Ha referido muchas dificultades, debido a las variantes lingüísticas que existe en una lengua indígena, la normalización es uno de los obstáculos presentes.

Por eso la competencia para la adquisición de la lectura y escritura en las poblaciones indígenas, con la lengua vernácula no solo es conocer el alfabeto latino para escribir, es necesario reflexionar sobre su estructura, llevar a cabo

análisis, diagnósticos e investigaciones concretas y prácticas para precisar aspectos sobre el abordaje de su enseñanza/aprendizaje en forma escrita. De estas reflexiones y actividades con la propia lengua materna indígena, desprender la enseñanza de la segunda lengua, el español, y no al contrario ya que no se trata de hacer depender las características de escribir y usar nuestras lenguas en forma escrita de cómo se escribe y se usa la literatura en español. Los estándares de escritura de nuestras lenguas idealmente tienen que ser producto de nuestras propias prácticas de construcción y difusión literaria y cada vez menos deberíamos apoyarnos en los patrones del español.

El contexto educativo donde se hizo la investigación es en la Escuela Primaria Indígena Multigrado Unidocente “Benito Juárez” del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la falta de materiales didácticos bilingües, biblioteca escolar bilingüe, carencia de internet, infraestructura inadecuada, la práctica docente en este caso los Líderes para la educación comunitaria (LEC), y la no inclusión de padres de familia y la comunidad, factores por los que niños tsotsiles no tengan desarrollada la competencia de la lectura y escritura.

El trabajo no se refiere a la enseñanza bilingüe a secas, tsotsil como primera y español como segunda lengua, sino que es un primer acercamiento a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, tomando en cuenta el “ambiente oral” y el “ambiente alfabetizador” de la comunidad como el contexto y medio fundamental que determina todos los aprendizajes iniciales, así como las principales iniciativas de enseñanza para la lectura y escritura.

De esta forma el contenido del trabajo recepcional consta de cinco capítulos que tienen el propósito de la siguiente manera:

Como primer capítulo “Descripción del problema”, se expone a grandes rasgos la problemática educativa general que tiene la escuela multigrado “Benito Juárez”, se describe la situación real de los estudiantes indígenas con respecto al tema de las lenguas, su lectura y escritura, para concluir con los propósitos, justificación, metodología e instrumentos para la realización del trabajo.

En el segundo capítulo “Marcos teóricos y principales enfoques” se revisan conceptos teóricos e institucionales para la concreción de un referente útil sobre los que es “alfabetización”, considerando autores relacionados con el tema, tradicionalmente conocido como enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura y aquellos más referidos desde hace unas décadas que incorporan la perspectiva psicogenética y evolutiva y que refieren al proceso sobre todo en la educación infantil, como “adquisición de la lengua escrita”. También se hace un acercamiento a aquellos referentes y conceptos, que tienen que ver con el fenómeno de aprendizaje lingüístico (oral y escrito) en contextos de diglosia y bilingüismo.

El tercer capítulo “Descripción del contexto social, cultural y lingüístico” tiene el propósito de proporcionar datos e información clave que nos ayude a dar cuenta de un pasado con relativa vigencia para enfrentar nuestro presente, como “historia” conocer tanto aspectos culturales como lingüísticos y educativos de la cultura tsotsil, en relación con el mundo. Finalmente describir la escuela multigrado “Benito Juárez” de la comunidad “San Joaquín la Reforma”.

Como cuarto capítulo “Descripción del grupo escolar” se expone de manera específica las principales características de los estudiantes indígenas de la escuela multigrado “Benito Juárez”, sobre el uso de las lenguas tsotsil/español dentro y fuera del aula. Se describe y se analizan las “buenas” y “malas” prácticas por parte del LEC en referencia a la enseñanza/aprendizaje de estas lenguas, en especial lo que refiere a la lectura y escritura, para terminar con una reflexión acerca del uso y producción escrita o literal en la lengua materna tsotsil y el español como una de las principales prácticas encaminadas al desarrollo bilingüe de los estudiantes.

En el último capítulo se presenta la “Propuesta a partir de la práctica educativa” en un primer instante se describe el trabajo de campo, seguido de la estrategia que se diseñó para la aproximación de los niños y niñas en la adquisición de la lectura y escritura con una perspectiva participativa dicese porque estudiantes como docente participaron juntos en el diseño. En suma se cierra con la propuesta educativa biliteral para la adquisición de la lengua escrita en el contexto diglósico

de la comunidad “San Joaquín la Reforma”, al mismo tiempo que se fortalece el bilingüismo incipiente tanto oral como escrito en tsotsil y español de los estudiantes, a partir de su propio vocabulario.

Capítulo I. Descripción del problema

En la escuela primaria indígena “Benito Juárez”, el problema educativo de los niños tsotsiles de primero a sexto grado, es que no dominan la lectura y escritura en ninguna de las dos lenguas (tsotsil y español).

Con el concepto “analfabeto” no refiere a los estudiantes tsotsiles de la escuela mencionada, puesto que la problemática teórica no dilucida todavía en contextos bilingües, el término “analfabeto” usualmente esta palabra ha sido utilizada como “indicador” en contextos institucionales internacionales, de desarrollo social y educativo de los países. Por ello se designará “no competentes” en la lectura y escritura para describir a los niños.

Para los estudiantes tsotsiles de la comunidad, antes de concluir la primaria, surge una pregunta que me hago a futuro: ¿Qué pasará si optan por estudiar la educación secundaria?, y la primera condicionante de la respuesta tiene que ver con la necesidad de dominar las habilidades básicas de la lengua, hablar, comprender, leer y escribir, con el fin de adquirir nuevos aprendizajes de contenidos escolares en otros niveles escolares. Por lo tanto se tiene por inmediato atender al grupo multigrado sobre el tema del desarrollo de las diferentes competencias bilingües, tanto en la oralidad como en las escrituras de ambas lenguas tsotsil y español.

Se toma como base el Plan y Programa de Educación Básica 2011, en lo que se espera al término de la educación básica para los estudiantes, que es la habilidad siguiente:

“Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés (SEP, 2011: 39)

En el caso de población indígena, de acuerdo a los parámetros curriculares, se toma por objeto la enseñanza de la lengua indígena, seguido la enseñanza de

segunda lengua el español, quedando de esta manera el inglés como tercera lengua. Ofreciendo un modelo “intercultural”. Sin embargo, muchos docentes o quizá la mayoría no tienen la formación y capacitación para enseñar la tercera lengua.

El problema educativo que se ha presentado, tiene por objetivo que aparte de concientizar a los estudiantes sobre la lengua indígena, independientemente si son bilingües o con diversos niveles de dominio de la lengua castellana, desarrollar las competencias para la lectura y escritura en la lengua indígena. Esto genera como primer momento el desarrollo de esta competencia a través de múltiples procesos de enseñanza/aprendizaje que incluyan diversas estrategias de uso y familiarización con ambientes lingüísticos (entre los que están diversos ambientes lecto-escritos o literales).

Se tratará de describir cuales podrían ser los factores que influyen el no aprendizaje de la lectura y escritura tanto en tsotsil y español dentro de la comunidad.

Puede ser por la ausencia de los padres de familia en la educación escolar de sus hijos, tanto por causas escolares y curriculares, existe el desinterés en el aula por parte de los estudiantes en referencia al aprendizaje de la lectura y escritura en cualquiera de las dos lenguas. Puede ser problemas de aprendizaje, problemas pedagógicos, enseñanza del LEC, materiales didácticos y entre otros.

De acuerdo a nuestra exploración inicial pudimos constatar lo siguiente, a manera de diagnóstico:

- Ningún estudiante culminó la educación preescolar
- La escuela es multigrado con niños de los seis grados de la educación primaria, que interviene con ventajas/desventajas
- Unidocente
- Los niños son esencialmente monolingües en la lengua tsotsil (habla y comprensión), siendo los mayores de nivel III (quinto y sexto grado) incipientes en la lengua castellana

- Ninguno de los estudiantes ha desarrollado la competencia de la lectura y escritura en ninguna lengua.

Justificación

Me es importante realizar esta investigación porque es una manera de develar uno de los principales problemas de la educación básica en contextos indígenas como es fortalecer la cultura escrita en las lenguas indígenas. Este gran propósito requiere de los egresados de una licenciatura de educación indígena, un trabajo cada vez más profundo y crítico de los denominados enfoques para la adquisición de la competencia lectora, que generalmente proceden de estudios en contextos monolingües además dentro de ámbitos en los que la lengua no es la indígena.

Investigar los métodos, técnicas, instrumentos, estrategias para la adquisición de la lectura y escritura para los niños, me sirve de entrada, ya que existen enfoques de autores que han evolucionado la forma de enseñanza/aprendizaje de esta competencia en niños y adultos, han debatido y confrontado a partir de análisis tanto de los resultados inmediatos de las escuelas bilingües, como desde múltiples perspectivas que incluyen consideraciones prácticas tales como el tiempo que tardan los niños en lograr las competencias, otras que refieren a la “calidad” y naturaleza profunda de los hábitos y aprendizajes esperados.

Hay docentes que quedan en nuestro recuerdo, con respecto a cómo aprendimos a leer y escribir ya sea en nuestra lengua materna o en una segunda lengua, experiencias buenas o malas que nos han impulsado a conocer y saber más sobre la educación escolarizada. Así como las enseñanzas con métodos tradicionales de trabajo de repetición y composición silábica, tareas de planas tediosas, de memorización de grafías y asociaciones simples de sonidos que sin embargo difícilmente se puede negar que en los contextos comunitarios y escolares esos métodos han tenido sus frutos, por lo que todavía son utilizados en las escuelas de contextos indígenas. Ahora se debe proponer verdaderos cambios que

signifiquen resultados espectaculares que se esperan en este ámbito de la educación para los niños indígenas.

Antes de la presentación de este trabajo que se realizó en una escuela primaria indígena del sistema CONAFE, me parece importante mencionar que en la primera versión del proyecto se tenía pensado efectuar en una escuela preescolar del sistema indígena regular, con estudiantes de tercer grado, hablantes de la lengua tseltal de la variante que hablo. El propósito principal era profundizar sobre la enseñanza de la escritura de esta lengua indígena desde el nivel inicial. Por razones administrativas y del contexto social en Chiapas durante las fechas previstas no se pudo realizar.

Por ello la descripción y resultados se tuvieron que replantear, se trabajó en una escuela primaria de la cultura y lengua tsotsil, lo que constituyó un desafío muy grande ya que no es mi lengua materna. Decidí afrontar este desafío porque la situación planteada es frecuente como fenómeno en la educación indígena (un profesor que no es hablante nativo de la lengua materna de los niños) y consideré que era propicio aprender y tratar de plantear posibles alternativas a este “problema” que se presenta no sólo en contextos de educación indígena sino también en otros como lo es el ámbito de la educación con población indígena migrante y en aulas multilingües, donde el maestro nunca puede ser hablante de todas las “lenguas maternas” que confluyen en sus aulas. Me pregunto ¿qué es posible proponer?, ¿por dónde avanzar para generar puntos de apoyos pedagógicos y didácticos? Eso fue lo que mayormente orientó las diversas iniciativas que traté de instrumentar con ese pequeño grupo de niños tsotsiles de la comunidad.

Partir del propio desarrollo de mi estancia dentro de la comunidad, se llegó a considerar un nuevo reto. La empatía de los niños tsotsiles dentro de la misma comunidad, su vínculo afectivo a pesar de sus diferentes edades y grados que sin embargo comparten el mismo obstáculo, no saber leer ni escribir, constituyó un propósito en común para todos los estudiantes, que es mejorar la competencia de

la lectura y escritura en ambas lenguas tsotsil y español, a partir de algún aporte metodológico didáctico para contribuir a su educación intercultural bilingüe.

De esta forma surgen mis preguntas de investigación: ¿Cómo enseño a leer y escribir a los estudiantes tsotsiles a pesar de que yo no tengo competencia lingüística en tsotsil? Y ¿Cómo debo buscar y enriquecer el contexto o “ambiente alfabetizador” para que los estudiantes tsotsiles aprendan a leer y escribir? Durante el trabajo se tratará de describir la sucesión de respuestas que pude encontrar con respecto a la adquisición de la lectura y escritura de los niños a partir de palabras y significados que nos son comunes a ellos (tsotsiles) y a mí (tseltal), pero que también permiten el trabajo desafiante tanto para los más pequeños del grupo multinivel como para los de los grados superiores.

Propósitos del trabajo

El propósito general de este trabajo, es describir y analizar a partir de una experiencia docente algunas vías para mejorar el trabajo lingüístico, pedagógico y didáctico, para la adquisición de la lectura y escritura en lengua indígena y una segunda lengua, así como a partir de esta descripción avanzar algunas líneas propositivas con la intención de construir una propuesta metodológica pertinente a esta población.

Se pretende ajustar un diagnóstico lingüístico dentro del grupo escolar, con el fin de develar y aprovechar el dominio de la L1 y L2 para la realización y adquisición de la lectura y escritura, que incluye el análisis y realización de diversas interpretaciones sobre el uso de las lenguas, así como las prácticas de enseñanza/aprendizaje en este contexto bilingüe.

Como propósito específico, se realiza la propuesta a partir de la práctica educativa llevada a cabo y descrita, dentro de la comunidad tsotsil, en un contexto diglósico, donde se pretende mostrar ejemplos del tipo de actividades y modos de enseñanza para favorecer la adquisición de la lectura y escritura en forma biliteral

a partir de su propio “ambiente alfabetizador”, fomentando el bilingüismo incipiente tanto oral como escrito.

Metodología del trabajo

A partir de la participación dentro del aula me fue posible obtener información útil para la construcción del trabajo, la permanencia en la comunidad me sirvió para convivir con los estudiantes tsotsiles y profundizar en su contexto tanto cultural como lingüístico, compenetrarme acerca de la educación que se vive, con respecto al aprendizaje de lectura y escritura.

Me apoyé en la metodología cualitativa, específicamente con el enfoque de la investigación-acción-participativa (I.A.P) del autor Ander-Egg, ya que me permite aproximarme, conocer la situación y las problemáticas de los estudiantes de la comunidad, a partir de la propia práctica como miembro de la cultura común entre los grupos étnicos de la región, en particular la referida a la relación entre los tsotsiles y tseltales, que por mucho tiempo han compartido la región y de la cual me considero parte.

De acuerdo con Ander-Egg la Investigación-acción-participativa es:

“...investigar es estudiar una realidad con el fin de resolver problemas que son significativos para un determinado grupo o colectivo que tiene el propósito o deseo de superarlos. Congruentemente con este principio, hay que derivar todo el proceso de investigación. Ya Kurt Lewin que fue quien acuñó el término "investigación-acción", había indicado que el proceso se inicia porque hay una insatisfacción con un estado actual de cosas” (Ander, 2003: 66)

Ya que dentro de la comunidad tsotsil no solo fue conocer la problemática que desean resaltar, sino la de investigar e intervenir, con el propósito de que los

estudiantes tsotsiles puedan tener un sentido significativo la educación escolar a partir de la adquisición de la lectura y escritura.

Al tomar en cuenta como aprendizaje significativo la enseñanza/aprendizaje de la lectura y escritura tanto en la propia lengua tsotsil como en español, identificamos este componente de insatisfacción social, no solo actual sino desde décadas atrás, lo que da cuenta de que es en las poblaciones indígenas donde se concentra la mayor parte de una educación limitada.

Concuerda Vallejos, Ortí y Agudo que la Investigación-acción-participativa es:

“en un sentido estricto, la investigación acción participativa difícilmente puede ser concebida como una técnica o practica metodológica dirigida a la captación o producción de información. (...) en cierto sentido, es posible decir que la investigación acción ha intentado construirse como forma diferente de abordar el proceso completo de la investigación social” (Vallejos, Ortí, & Agudo, 2007: 298)

En un sentido conocer la realidad social, es siempre mucho más que aplicar una determinada práctica o técnica, de esta manera se sostiene que no sólo unos cuantos métodos, estrategias o herramientas de trabajo se necesitan, es la inclusión compleja de múltiples aspectos del proceso social que incluyen al “investigador” mismo, desde una vivencia mutua, para ello al conocer la situación educativa de la comunidad tsotsil, no fue posible solo conocer la problemática, sino la de observar desde que perspectiva se debe ayudar en la adquisición de dicha competencia que se ve reflejada inmediatamente.

Araneda y Parada, desde la educación hace una historicidad al efecto de investigación, mencionan que:

“investigar en el ámbito educativo de las ciencias humanas, como es la investigación pedagógica y educacional no solo consiste en recoger, procesar y teorizar datos empíricos, en el sentido

“productivo”, sino que es una oportunidad de profundizar en lo humano del hombre, en aquello que no se ve a simple vista (como los hechos) y que para comprenderlos, necesariamente, tiene que arriesgarse a interpretar su sentido” (Araneda & Parada, 2008: 13)

Los autores Araneda y Parada con respecto a educación, definen que existe otra forma de investigación desde lo pedagógico, aparte de analizar datos teóricos como empíricos, es necesario conocer cuándo, cómo y dónde se obtiene la información, profundizar temas educativos al alcance de las demandas actuales, es realizar una mayor investigación para una intervención, como para la solución del problema de un determinado grupo.

Mejía y Sandoval dicen que *“la investigación educativa ha cambiado y generado nuevos significados al mismo tiempo que han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo”* (Mejía & Sandoval, 2007: 125)

De acuerdo con los autores Mejía y Sandoval es investigar, conocer problemas que han estado siempre, como el caso que se expone dentro del trabajo, en referencia al no aprendizaje de la lectura y escritura, ha sufrido cambios con respecto a su enseñanza y aprendizaje, tanto en contextos rurales como urbanos, desde las malas y buenas prácticas de los docentes.

Por eso las nuevas demandas de la educación tanto en las escuelas urbanas y las rurales, así como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), requiere la formación de nuevos sujetos para las competencias actuales en la vida social.

Entonces la I.A.P. que constituye uno de los modelos de la investigación cualitativa, me fue pertinente para la realización del trabajo, donde lo cualitativo resulta muy relevante, puesto que los estudios e investigaciones profundas, interdisciplinarias y complejas son muy escasas para el caso de cada contexto etnolingüístico particular en el medio indígena, en este caso el del tsotsil de los altos de Chiapas. Considero que somos nosotros a pesar de nuestra juventud e

inexperiencia en el campo de la investigación educativa, los que estamos llamados a aportar dado que los profesionales indígenas también escasean en este ámbito.

La definición de investigación cualitativa, la autora Montero M. menciona que:

“dicho modelo investigativo no consta de un solo método, sino que es el conjunto de variaciones de métodos, que incorpora el método dialéctico e incluye el uso de casos únicos, la observación participativa y entrevistas formales e informales. Comprende múltiples realidades, que reflejan bases históricas, ideológicas, psicológicas y lingüísticas, y que al concebir a lo investigado desde una perspectiva total o la investigación como una problemática integral presenta una visión holística del mundo”
(Marta Montero-Sieburth, 1993, citado en Araneda & Parada, 2008: 23)

Para recabar la información y la realización del método de la I.A.P se emplearon juntos los siguientes instrumentos de la investigación cualitativa:

- Entrevistas abiertas semiestructuradas
- Registro fotográfico
- Audios
- Diario de campo
- Práctica pedagógica en el aula y comunitaria

Las herramientas de trabajo fueron de nueva generación como cámara y computadora portátil que no solo me ayudaron con el registro sino también como material de apoyo didáctico, ya que ayudaron a visualizar vídeos con los niños, aunque las herramientas tradicionales como el papel y el lápiz también fueron fundamentales.

Las entrevistas que se realizaron se acercan al concepto de entrevistas abiertas como lo plantea Vallejos, Ortí y Agudo (2007), quienes definen la entrevista abierta como:

“En su materialidad, la entrevista abierta no supone sino un diálogo entre investigador y entrevistado que se realiza cara a cara, de un modo relativamente informal y cuyo “listado de preguntas” o mejor: de cuestiones a tratar se encuentra por completo sujeto a la reformulación” (Vallejos, Ortí, & Agudo, 2007: 60)

Se usaron las entrevistas abiertas semiestructuradas, en la comunicación personal con la Maestra Rosa María Daffunchio Romero quien posee amplios estudios en Lingüística Indoamericana y que por su conocimiento, participación y experiencia en el sistema educativo del CONAFE que operó con una metodología de trabajo lingüístico bilingüe de 1995 a 2009 como “Programa de Atención Educativa a Población Indígena” (PAEPI), se pudo rescatar información importante para la delimitación del trabajo. Asimismo se hizo una entrevista a la Líder para la educación comunitaria de la comunidad “San Joaquín la Reforma” con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura en el grupo multigrado “Benito Juárez” del CONAFE cuya metodología presente no coincide con lo previsto cuando operaba el PAEPI.

Otros instrumentos empleados son los que corresponden al formato operativo y de planeación didáctica propios del CONAFE, tales como guías de actividades y planeaciones de actividades que debieron ser observadas debido a la normatividad institucional en la que se realizó la práctica.

La forma que yo utilicé, fue la formulación de una actividad compleja de la cual se derivaron una serie de actividades sucesivas de contenido más simple asociado con la lectoescritura.

Capítulo II. Marcos teóricos y principales enfoques

En este capítulo trataré de hacer explícitos aquellos enfoques que considero los de mayor relevancia para avanzar en la solución de los problemas que enfrenta el desarrollo de una enseñanza pertinente y efectiva al medio indígena, tanto en el medio infantil como hacia las comunidades y el contexto social. Referidos al trabajo pedagógico con la lengua escrita, en un ámbito donde se ha hecho mucha investigación pero no del todo relevante en contextos bilingües, especialmente en el indígena, que desde mi punto de vista es un contexto muy particular dado por las condiciones de inequidad, tanto social como cultural en el que se da el fenómeno educativo escolar en nuestras comunidades.

Como núcleo del trabajo recepcional, se menciona el fenómeno de la biliteracidad en contextos culturales y lingüísticos de poblaciones indígenas. El enfoque pedagógico y lingüístico de la autora Hornberger N. para el desarrollo del trabajo me fue conveniente realizar y analizar sus aportes educativos escritos como “*Voz y biliteracidad en la revitalización de lenguas indígenas: prácticas contenciosas en contextos Quechua, Guaraní, y Maori*” (2005) y “*La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas*” (2009) para definir el efecto de producción de textos en dos o más lenguas en constante convergencia.

Sin embargo, para la ejecución del trabajo fue necesario considerar otros autores que me parecen fundamentales para el desarrollo del tema como lo es Emilia Ferreiro (1999) en “*Cultura escrita y educación, conversaciones con Emilia Ferreiro*”, información de sesiones sobre conversaciones que sostuvo la autora con José Antonio Castorina.

El trabajo en la cultura letrada no precisamente tiene que ser en un lugar urbano, nos introduce a entender que el niño o adulto hacen anticipaciones sobre qué se lee y qué se escribe dentro de un contexto. Propias palabras de Ferreiro, debe de existir el uso de la lengua escrita en lugares pocos letrados, como el caso de las comunidades indígenas y no precisamente en la lengua española, puesto que muchos de los textos que aparecen de forma espontánea en las comunidades son

de marcas, anuncios, mensajes propagandísticos de partidos políticos, que tienen que ver con mercancías de todo tipo, de programas sociales y otros que corresponden a una cultura global.

Estos lugares “poco letrados” aparentemente, desde mi punto de vista, aportan especialmente a los niños grandes oportunidades de “anticipación” a lo escrito, ya que el “bombardeo” de textos no es tan masivo como en el caso de los contextos urbanos donde hay una “sobre oferta” de textos irrelevantes que generan una sensación de hastío y fastidio mientras que en los contextos indígenas y rurales, lo escrito sigue fascinando e interesando a las personas especialmente a los niños, a pesar de que los contenidos de ese mundo “textual”, “literal” muchas veces esté muy lejos de su cotidianidad.

Nos acercamos a las realidades de las escuelas indígenas donde la mayoría son escuelas multigrado con atención unidocente, bidocente o tridocente. En estos contextos podría pensarse que el acercamiento de los más pequeños al contexto letrado dentro de la escuela es más fácil, ya que los niños pequeños desde que ingresan al grupo escolar entran en contacto con las personas “más letradas” dentro de la comunidad que son los niños que estudian en los últimos grados de la primaria, puesto que en estas comunidades no existe secundaria, decir entonces que serían las únicas personas “más letradas” porque la mayoría de los adultos, sobre todo las mujeres que están a cargo de los niños más pequeños, no saben leer ni escribir y no tienen una cultura de comunicación a través de la escritura con sus hijos.

Sin embargo, los hechos contradicen la suposición, que por un lado observamos que los niños del tercer nivel (5° y 6° grado) casi no saben leer ni escribir, ni en español ni en su lengua materna y por lo tanto esta “cultura letrada” dentro del contexto sociocultural y lingüístico tampoco puede transferirse a los más pequeños.

La *Propuesta Educativa Multigrado* (2005) de Popoca C., hace referencia a la convivencia de alumnos de diferentes edades, grados e intereses, favorece el intercambio de saberes, experiencias, confrontación y análisis colectivo de un

tema o actividad. Los niños más grandes apoyan a los más pequeños en diversas actividades relacionadas con la adquisición de la lectura y escritura.

Colín Baker (1993) en el libro “*Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*” dice que puede darse el aprendizaje de dos lenguas al mismo tiempo, tanto en su forma oral como en su forma escrita, sin detrimento de ninguna de las dos lenguas ni tampoco de la oralidad y la escritura de ambas, puesto que en contextos de escolarización temprana o en ambientes comunitarios pequeños, (podría ser comunidades con pocas familias y mucha interacción entre las nuevas y las generaciones mayores como es la comunidad tsotsil de “San Joaquín”) los niños pequeños de dos y tres años ya entran en contacto con el ambiente literal desde la educación inicial.

Cummins J. (2002) en “*Lenguaje poder y pedagogía*” menciona el concepto de “inmersión lingüística”, explicando que dentro de la educación es posible desarrollar la enseñanza de dos lenguas donde se promuevan actividades en las que se utilicen en un 50/50 por ciento, ambas.

La medida en términos porcentuales, para determinar cuándo una lengua y otra en un contexto bilingüe (diglósico) en este caso el tsotsil y el español, son usadas en forma equilibrada para el aprendizaje oral y escrito de ambas lenguas, tiene que considerar, en los contextos indígenas como el que nos ocupa, lo siguiente:

- En la comunidad y en la escuela existe una escasa comunicación literal y cultura escrita en español y podríamos decir que este tipo de uso es del 20%
- En tsotsil la comunicación y cultura escrita es nula, es decir un 0%
- En la comunidad y la escuela, la comunicación oral en tsotsil es en un 80%, mientras que el español en forma oral en un 15 o 20%.

Estas apreciaciones completamente empíricas a partir de mi trabajo de observación y registro apoyándome en la estrategia de Torres F. (2006) “Diagnóstico comunitario” y Casariego R. (2006) “Diagnóstico lingüístico” del PAEPI CONAFE, nos permiten, de acuerdo a lo que el autor Cummins plantea,

concluir que se requieren ampliar los usos orales del español, tanto en la escuela como en la comunidad, pero también y de forma necesaria ampliar los usos escritos del tsotsil en la escuela y la comunidad, para responder al planteamiento que exige una educación bilingüe (biliteral) para los niños indígenas en nuestro país.

Finalmente con Joliberth J. y Sraïki C. (2009) en el libro *“Niños que construyen su poder de leer y escribir”*, plantea que la producción de textos, es *“(…) tratar de construir el sentido de un texto, ya sea para comprenderlo en tanto lector o para hacer comprender a un destinatario”* (Joliberth & Sraïki, 2009: 54) el propósito de la comunicación escrita debe de ser la comprensión del mensaje para el receptor, no en la enseñanza/aprendizaje de grafías.

Con base a esta cita de Joliberth y Sraïki, se puede comprender que no se estaría aprendiendo ni enseñando a leer y a escribir en los contextos indígenas, si al mismo tiempo no se construye un “público” de lectores a quienes vayan dirigidos los textos que escribirán los niños y éste es un fenómeno social, comunitario, cultural en el que los niños juegan un papel de “pioneros”, quiere decir que serán los primeros autores de textos interesantes, significativos no sólo para ellos sino para sus pares que serán sus lectores y los miembros de la comunidad, padres, abuelos, parientes, cuya lengua preponderante es el tsotsil.

También en el nivel del aprendizaje individual de la lectura y la escritura el proceso lingüístico exigido es complejo, como dice Joliberth y Sraïki:

“En este contexto, el trabajo sobre la lengua (como por ejemplo la identificación fina de palabras aisladas, de sílabas, de letras) se construye sistemáticamente, poco a poco, en paralelo y como resultado de una reflexión metacognitiva y no como una memorización a priori, que sería un requisito previo a toda posibilidad de lectura. Sólo estructurando poco a poco, cada día de manera más afinada, una realidad (el escrito), identificada como compleja desde el principio, uno logra finalmente la

construcción sólida del sistema de escritura y del dominio de la lengua” (Joliberth & Sraïki, 2009: 55)

En mi breve experiencia con los niños tsotsiles, me fue imposible abundar en la posibilidad de trabajar con textos íntegros y complejos tanto para la lectura como para la escritura, mientras que yo no soy hablante de esa lengua y los niños tienen muy bajos niveles de comprensión en el proceso efectivo de construcción de textos de forma espontánea y autónoma. Sin embargo, en el nivel léxico, es decir a través de palabras aisladas que tienen un significado más complejo para los niños, y que en su mayoría, no forman parte del vocabulario tsotsil -nombres de marcas (Fanta, Coca-cola), nombres de personajes de películas y otras palabras en español es del dominio de todos los niños-pude ensayar diversos ejercicios de “interrogación de textos”.

Comento, que existen otros autores cuyos enfoques teóricos, pedagógicos y lingüísticos coinciden con lo expuesto, como Reese L. y Marie J. (2014) en la revista *“La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrado rurales indígenas”*, Teberosky A.(2000 y 2003) sobre la alfabetización, así como Daffunchio R. y Félix J. (2009) en su libro “Taller de investigación y desarrollo lingüístico” además de López L. E. *et al* .(2009) en *“Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas”* y (1998) *“Sobre las huellas de la voz”*, sobre todo porque estos últimos desarrollan sus investigaciones y propuestas asimilando la enseñanza bilingüe en lenguas indígenas y español con la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura como parte de un mismo proceso global educativo.

A pesar de que autoras como Ferreiro E., Teberosky A. y Joliberth J., trabajan sobre la adquisición de la lectoescritura de la lengua española, me fue necesario rescatar sus aportes teóricos pedagógicos para formular con más precisión acerca de la adquisición de una lengua en su versión escrita, que sin embargo plantear mi foco de trabajo incluye una lengua minoritaria e indígena que es el tsotsil. No sin antes, concluir con los autores Cummins J., y Baker C. que refieren al bilingüismo

en sus diferentes expresiones, así finalmente encontrar el desarrollo del enfoque de la biliteracidad con la autora Hornberger Nancy H.

“La biliteracidad”

Dentro del Plan y Programa de Educación Básica 2011, en el parámetro curricular para la educación indígena se menciona que:

“(…) la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado, y el logro de competencias (Plan y Programa de Estudios, 2011: 57)

La implementación de la biliteracidad es de carácter imprescindible en el plan y programa 2011, se reconocen las aulas multigrado para brindar atención con respecto a su diversidad cultural y lingüística. Con una metodología particular para la educación en las comunidades indígenas, se menciona la necesidad de apoyos tanto para el docente y el estudiante, como en:

“los marcos curriculares de cada nivel se complementan con materiales de apoyo, bilingües, plurilingües y para la bi-alfabetización, destinados al docente y al alumno, y también para los agentes educativos comunitarios, donde se trabajan metodologías para la inclusión de los conocimientos de los pueblos originarios como contenidos educativos, siendo relevante el trabajo por proyectos didácticos.”(Plan y Programa de Estudios, 2011: 61)

La biliteracidad, el enfoque, proceso de la enseñanza/aprendizaje asociado a la adquisición de la lengua escrita, comienza desde la educación inicial y se continúa

durante toda la básica y en adelante hace énfasis en el parámetro curricular para la población indígena, puesto que se considera que la práctica docente fundamental, es la adaptación de los instrumentos, técnicas, herramientas, y las estrategias y metodologías planteadas en general, para la educación bilingüe.

En apoyo con la autora Hornberger N. (2005) sobre la perspectiva de la biliteracidad, cuya definición asociada a la comunicación plantea que se define *“como toda instancia en la cual la comunicación se desarrolla en dos (o más) lenguas en giro a un texto escrito”* (Hornberger, 2005: 58)

La instancia a la que haré referencia es sobre todo la escritura escolar, que implica comunicación entre la escuela y los niños, entre los contenidos educativos propuestos en los libros de texto (español) y los saberes previos de los niños (tsotsil); también refiere a aquellos saberes previos que están relacionados con la escritura como las marcas, letreros de los caminos, de los vehículos de transporte, y entre otros, que aunque no tienen una traducción literaria a su propia lengua tsotsil forman parte del conocimiento literario de los niños, por lo que se debe considerar con valor significativo en su propia lengua.

Se ocupa de una, dos o más lenguas para la adquisición de la lengua escrita, la mayoría de las comunidades indígenas están inmersas en diferentes tipos de lenguaje, aunque la que mayormente dominen sea su lengua materna (hablar/comprender), e incipientes en las otras. La autora propone el desarrollo de las lenguas a partir de un texto escrito. El programa de educación bilingüe-biliteral de CONAFE coincide con que:

“(...) el ambiente bilingüe natural del grupo escolar y de la comunidad en general puede jugar un papel fundamental, además de que sabemos que se han de considerar otros factores que influyen en el desarrollo de esta biliteracidad, tales como: el interés de las familias en que el niño aprenda a leer y a escribir, independientemente de la lengua en la que lo haga (...)” (Martínez & Ortiz, 2000: 89)

El interés compartido en los pueblos indígenas, es que los estudiantes aprendan a leer/escribir sin importar en qué lengua, y con qué método la adquieran. Cabe mencionar que se han desarrollado nuevas metodologías pedagógicas para la adquisición de la competencia bilingüe-biliteral, del nivel inicial hasta para la educación de adultos.

Ahora bien, la enseñanza/aprendizaje de la lectura y escritura de acuerdo con Hornberger habla de un modelo que denomina “*continua de biliteracidad*”, por la relación de lenguas dentro de un contexto que provocan un flujo de dinámicas de aprendizaje natural de ambas lenguas incluida la representación y uso escrito de ambas lenguas.

La “*continua de biliteracidad es un modelo ecológico que propongo como instrumento y guía para la investigación, la enseñanza, y la planificación de lenguas en contextos multilingües*” (Hornberger, 2005: 58) el modelo consiste en 4 espacios tri-dimensionales y encajados, compuestos de los *continua* que caracterizan los contextos, medios, contenidos, y desarrollo de la biliteracidad, que están en constante interrelación como se presenta en las figuras 1 y 2.

El planteamiento es ecológico de las lenguas, quiere decir que usan la metáfora de un sistema biológico en el que sus componentes interactúan de manera difusa, por ejemplo el agua tiene efecto e impacto entre todos los miembros del ecosistema y aunque no se vea de manera precisa su relación. Así la escritura que existe en un contexto comunitario tiene efecto en todos los miembros de la comunidad, niños, jóvenes y adultos sin importar en que lengua se halle lo escrito.

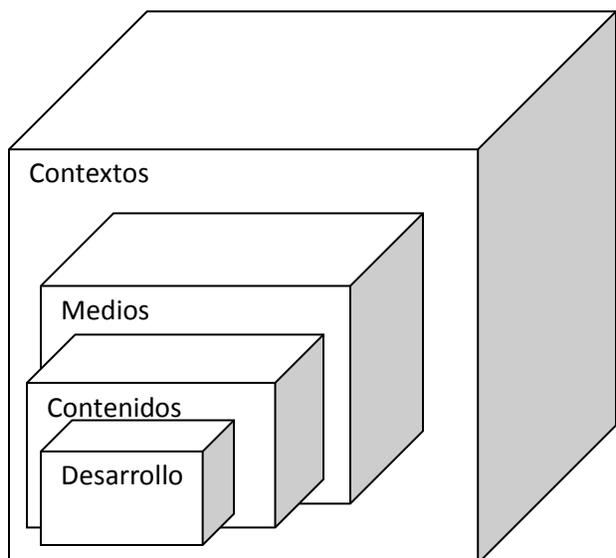


Figura 1. Espacios encajados de los "Continuos de la bilingüedad"
 Fuente: Hornberger, 2005: 58

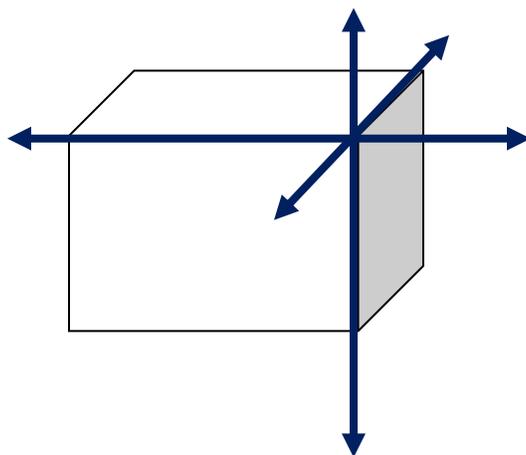


Figura 2. Espacios tri-dimensionales de los "Continuos de la bilingüedad"
 Fuente: Hornberger, 2005: 58

A continuación se presenta los cuatro espacios tridimensionales de la autora Hornberger, en relación y referencia a contextos socioculturales y lingüísticos de poblaciones indígenas.

Bilingüedad

Conlleva menos poder ←-----→ conlleva más poder
 En las políticas y prácticas educativas tradicionales

Contextos de la biliteracidad
Micro ←-----→ macro
Multilingüe ←-----→ monolingüe
Oralidad ←-----→ literacidad

Medios de la biliteracidad
Estructuras disimilares ←-----→ estructuras similares
Escrituras divergentes ←-----→ escrituras convergentes
Adquisición simultánea ←-----→ adquisición sucesiva

Desarrollo de la biliteracidad
Lengua 1 ←-----→ lengua 2
Lengua oral ←-----→ lengua escrita
Comprensión ←-----→ expresión

Contenidos en la biliteracidad
Vernaculares ←-----→ literarios
Minoritarios ←-----→ mayoritarios
Contextualizados ←-----→ descontextualizados
Fuente: Hornberger, 2005: 59

Hornberger utiliza *“el concepto de continuum para enfatizar la interrelación entre puntos extremos y para romper dicotomías que acostumbramos crear”* entre lengua indígena y español como asignaturas diferenciadas con procesos de aprendizaje ajenos y sin vínculo posible o implicación estrecha (Hornberger, 2005: 59). Concuerta con la autora Joliberth, que dentro del contexto existen palabras “auténticas” y “múltiples“, sin la necesidad de inclinarse más hacia una lengua, dentro del contexto tanto oralidad como escrito, existen nombres de objetos, animales, plantas, y entre otras de diferentes lenguas, donde nunca ocurren por separado, sino de forma compleja, “revuelto”, en adultos y niños en “aparente caos”.

En diferentes momentos y espacios se usan palabras de diferentes lenguas sin tanto prejuicio, y al no imponer una lengua de más, hace que los estudiantes tomen confianza, vivan de forma espontánea y plena los diferentes procesos, pasivos y activos, escucha, producción, lectura y escritura, sin la ruptura o exclusión de ninguna lengua, ya sea para la comunicación oral o escrita en cualquier momento.

La naturaleza intercultural del proceso de adquisición de la lengua escrita en el medio indígena

La noción de la interculturalidad dentro de la educación, en especial la indígena, ha postergado sobre todo el enorme campo de la escritura y la lectura en la propia lengua, así como la ampliación en los usos comunitarios, y no sólo en México sino en toda América latina, algo que continua hasta nuestros tiempos.

Es de hecho una tradición que los conocimientos ancestrales por parte de las comunidades indígenas se han transmitido de forma oral. No obstante tenían su propia escritura (aunque no necesariamente escritura-representación de palabra), pero *“(...) cinco siglos después de la conquista, la distancia de los pueblos indígenas con la escritura alfabética latina sigue siendo grande”* (López & Jung, 1998: 59).

Es en las comunidades indígenas donde se concentra proporcionalmente el mayor número de analfabetos del país que incluyen a niños en edad escolar debido a la falta de pertinencia educativa, así como la formación docente para la intervención en contextos indígenas como uno de los más marginados, se pueden encontrar poblaciones sumamente pequeñas generalmente rurales, de menos de 100 habitantes, donde los procesos educativos son muy diferentes a los procesos en contextos urbanos marginales o no marginales.

La educación que reciben, a través de modelos alternativos, no alcanza a revertir el fenómeno del analfabetismo para estas comunidades ya que es muy elevado entre la población joven y adulta en el cual:

“Se observa que el analfabetismo es mayor entre la PI² y aún más entre la población HLI³ que entre el total nacional, al mismo tiempo

² Pueblos Indígenas

³ Hablantes de Lengua Indígena

que es más común entre las mujeres que entre los hombres, lo que implica una grave deuda social” (INEE-UNICEF, 2016: 26)

El fenómeno de alfabetización para los niños indígenas, es decir la adquisición de la lengua escrita indígena y en español, se reconoce como una política intercultural; para la resignificación de la educación de los pueblos indígenas que incluye de forma muy importante la escritura en su propia lengua.

En un primer instante, cabe mencionar que *intercultural* según el autor García A. et al. (2007) es:

“(…) el conjunto de procesos políticos, sociales jurídicos, y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Ello implicará el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural” (García & et al, 2007: 90)

Por su parte la educación intercultural vista desde la perspectiva institucional en México:

“Propugna por un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país. Este proceso es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte” (López, et al, 2008: 22)

En ambos autores citados, se considera el reconocimiento, valoración, aprecio por la diversidad cultural sobre todo a comunidades indígenas que tiene un país,

también se refiere a la coexistencia de varias culturas para la buena relación y reciprocidad.

En la década de los setenta, aparece con mayor enfoque la noción de interculturalidad en América Latina y Europa, aunque con visiones diferentes, las características consideradas son la valorización, reconocimiento, derecho y libertad de las minorías étnicas.

México adopta el término interculturalidad en los noventa como política educativa así como la ratificación del Convenio 169 de la OIT donde se sustituye el término “bicultural” por el de “intercultural”, además se reforma el artículo 4° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en 1992 para la revitalización lingüística y cultural de los pueblos minoritarios, teniendo en cuenta al artículo 2° como la más importante, por el reconocimiento a la nación como un país pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que además durante el sexenio de Vicente Fox Quesada se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Conjuntamente la interculturalidad se ha comprendido de una manera descolonizadora para la preservación de las identidades étnicas. Moya Ruth (2009) considera que:

“La interculturalidad no es solamente la “relación entre culturas”, sino, “la relación entre culturas en conflicto” y que concurren en una única y sólida estructura de poder configurada desde la razón colonial. Por esto mismo, la “conurrencia” cultural no puede ser vista solo como un epifenómeno de la ideología (aunque sea cierto) sino como la existencia de contradicciones entre los sujetos sociales portadores de las culturas insertas en una estructura de poder, a su vez definida por las ya aludidas relaciones de clase y de opresión cultural” (Moya, 2009: 29)

Al conocer cómo se conceptualiza la interculturalidad, nos lleva a otro enfoque sobre qué se entiende por “relación de culturas en conflicto”. Choque entre

culturas no significa el funcionamiento de una vida social más armónica, es mas en determinada ocasión provoca el estallido de diferencias culturales, la intención para el proceso intercultural define el apoyo mutuo e interacción entre las sociedades, la intención de no excluir al otro, sino la de integrar y comprender al otro, descolonizando.

Más que analizar cuál es el verdadero concepto o la acción de la interculturalidad desde una perspectiva decolonial, cabe aclarar que no se trata de llegar a una respuesta acertada, sino más bien comprender y ver desde otra perspectiva cómo crear una educación intercultural bilingüe dentro de las poblaciones indígenas, sin que se pase por alto la obvia situación de negación y abandono de una política lingüística y cultural en educación que asuma la revitalización de las lenguas indígenas incluida su escritura y el fomento de su desarrollo académico dentro de la escuela como función y propósito fundamental en el marco de la reforma constitucional que pone a los derechos humanos de los pueblos indígenas como exigencia de los gobiernos y las autoridades en especial de sus derechos particulares, es decir sus derechos culturales y lingüísticos que en la letra están reconocidos en México a través de la Ley de derechos lingüísticos pero que en la práctica no se reconocen, ni se garantizan.

Alfabetización: leer y escribir las lenguas

Se menciona que en las comunidades indígenas se da el mayor índice de analfabetismo. Autores como Carranza y González citan el documento de la UNESCO “Revised Recommendation Concerning The International Standardization of Educational Statistic⁴ (1978)”, donde se establece que una persona es analfabeta si no puede, con entendimiento, leer y escribir una declaración sencilla en su vida diaria (Carranza & González, 2006: 25).

⁴ Recomendación Revisada sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación.

Para un informe de lo que es “índice de analfabetismo” es el resultado de dividir el número de analfabetos entre el total de la población de 15 años o más, y generalmente se expresa en porcentaje. Aquí se seguirá la definición del censo de población: “analfabeto” que es una persona de 15 años o más que no sabe leer ni escribir⁵. De esta forma donde se hizo la práctica educativa, ninguno de los estudiantes se define por el término “analfabeto” ya que nadie cumple los 15 años de edad.

Dentro del marco de la educación, si una persona no es capaz de desarrollar dos de cuatro de las habilidades básicas propias del uso efectivo de un lenguaje, a la persona se le considera “analfabeto”. Según Baker (1993): *“Hay cuatro capacidades lingüísticas básicas: escuchar (comprensión auditiva), hablar, leer y escribir. Estas cuatro capacidades entran en dos dimensiones: destrezas receptivas y productivas; oralidad y literacidad”* (Baker, 1993: 31).

Para ello el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas que propone el autor Baker que es necesario, se considerará a una persona alfabetizada, de acuerdo con lo que dice Teberosky y Tolchinsky (2000) para que una persona se le considere alfabetizada:

“no basta con saber leer y escribir; la idea de alfabetización va más allá del dominio del alfabeto. Una concepción actual de alfabetismo implica tres componentes: el práctico, el científico y el literario. Ser alfabeto supone:

1.- Ser capaz de dominar la escritura para resolver cuestiones prácticas,

2.- Tener acceso a la información y a formas superiores de pensamiento y

⁵ Recuperado el día 13/06/2016 en:
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

3.- *Acceder a los usos formales y poéticos del lenguaje escrito*” (Teberosky & Tolchinsky, 2000: 158)

La alfabetización es un proceso y una construcción permanente, requiere ser capaz de desarrollarse a través del propio ejercicio permanente de lo que es leer y escribir, considerando que no es solo adivinar que dice un texto, ni la de trazar líneas y signos, sino vivir y aprovechar para la vida esa capacidad en todo ámbito y sentido.

Teberosky y Tolchinsky (2000) dicen que leer es:

“Un acto complejo de relación de informaciones visuales y no visuales (conocimientos lingüísticos del lector, conocimientos del tema) cuyo objetivo es la obtención del significado expresado lingüísticamente” (Teberosky & Tolchinsky, 2000: 165)

Y escribir es:

“(…) el uso de un instrumento (sea el punzón o el gráfico) que, al dejar marcas externas, crea bienes culturales (la escritura, los textos) y el ejercicio de una capacidad intelectual (la capacidad de notar de forma gráfica) que da lugar a prácticas culturales (las funciones sociales de los bienes culturales y las actitudes individuales hacia la capacidad y sus productos, así como las instituciones sociales responsables de su inculcación” (Chartier, 1992. Pp. 15-32, citado en Teberosky & Tolchinsky, 2000: 23-24)

Maneras de interpretar la lectura y la escritura, en el momento en que el niño o adulto tratan de descifrar no es sinónimo de lectura, el hecho de conocer vocales y consonantes tampoco lo es, “no es estar alfabetizado”, pero si en un proceso de adquisición de la competencia, para eso Jolibert y Sraïki nos conduce a una definición de lo que es utilizar ambas competencias:

“Es leer/producir “de verdad” textos denominados “auténticos”, con autores y destinatarios reales de utilización; es comprometerse en un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la

necesidad de actuar, y en el cual la afectividad y las relaciones sociales desempeñan el rol de motores estimulantes, y a la vez, de limitaciones” (Jolibberth & Sraïki, 2009: 54)

Habilidad en relación, emparejada, permanente, estar leyendo y escribiendo, produciendo textos, para una finalidad de comprensión donde se identifiquen lector y emisor, textos emitidos para un lector concreto, vivo en el que se desarrolla, una creación como competencia significativa.

Llega al grado que utilizar la lectura y escritura marcha mucho más adelante, en una entrevista realizada con Daffunchio⁶

“Alfabetizar en sentido operativo es pasar, trasponer, la lengua hablada, la lengua oral, a un registro visual, gráfico, sea manual, o -actualmente- electrónico, por ejemplo. Al mismo tiempo se está usando ese sistema para poder leer y escribir, estas dos funciones tanto leer como escribir permiten ampliar enormemente el conocimiento, las experiencias, el pensamiento, las vivencias. Bien hecho este proceso se incorpora y disfruta una nueva potencia que puede ser importante, mucho, en la vida de los seres humanos” (Daffunchio R., 2016)

De antemano, aparte del papel y lápiz, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) caen sobre el mundo, alfabetizar entonces reconoce nuevos medios y retos de leer y escribir, procesos desafiantes en la educación de México, ¿Qué pasa entonces en las comunidades indígenas?

Dentro de las comunidades indígenas los ancianos y ancianas en completo uso y dominio de los bienes de nuestras culturas, la cosmovisión, medicina tradicional, sistemas normativos, religión, normas de gobierno, son los que se han transmitido de generación en generación sin un texto escrito. Por lo que es el primer paso para hacer significativa la escritura no solo para los niños sino para la comunidad

⁶ Daffunchio R. Rosa Ma.- Maestría en lenguas Indoamericanas del CIESAS D.F.

la alfabetización en lengua indígena, un comienzo nuevo, donde se le da importancia la oralidad a partir de una cultura escrita.

Escuela multigrado y educación comunitaria

En las comunidades indígenas, están presentes las escuelas multigrado de forma sobresaliente. Donde se hizo la práctica educativa encaja como aula multigrado unidocente, como *“los espacios educativos en donde se ofrece un servicio educativo completo, en aulas donde el docente atiende alumnos que cursan distintos grados, de primero a sexto, a través de materiales y recursos didácticos diseñados para aulas multigrado”* (SEP-UPN-Hidalgo, 2012: 14)

Uno de los modelos o sistemas educativos para la atención a escuelas multigrado más importante en el país es el CONAFE cuya vocación institucional es la educación comunitaria y ninguna de sus modalidades se alejan del sistema multinivel y multigrado (desde la educación inicial hasta la secundaria) por lo que se puede considerar una institución experta en este tipo de aproximación educativa.

Los líderes para la educación comunitaria⁷ son desde un inicio formados a través de materiales de apoyo como guías y manuales, especialmente formulados para el ejercicio de una enseñanza compleja multinivel y multigrado, como es la *“Guía de formación inicial intensiva y permanente del líder para la educación comunitaria”*, donde se plantean las principales estrategias pedagógicas, secuencias didácticas, y el proceso de evaluación para la modalidad indígena y migrante (ahora en revisión).

Otro recurso didáctico conocido es la *“Propuesta Educativa Multigrado 2005”* elaborado por la SEP para aquellas escuelas del sistema indígena: regular del

⁷ LEC: jóvenes egresados de preparatorias o bachilleratos que prestan servicio educativo durante un año o más a población indígena o migrante, a cambio de lo cual reciben un apoyo económico para continuar sus estudios una vez concluido su servicio social.

nivel de primaria, que operen en condición unidocente, bidocente o tridocente, en ella se plantea un tema por asignatura, con diferentes actividades por nivel. El docente es el mediador para la conducción de los aprendizajes pertinentes en el aula multigrado, porque *“implica atender simultáneamente a niños y niñas de diversos grados, lo cual representa tanto ventajas como dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza [...]”* (Popoca, 2005: 12)

Durante la práctica educativa se vive una realidad al distinguir fortalezas, debilidades y la potencialidad del grupo multigrado, tomando en cuenta la “Propuesta Multigrado 2005” que:

“la convivencia en un mismo salón de alumnos de diferentes edades, intereses y posibilidades ofrece un potencial para estimular el trabajo colaborativo y la ayuda mutua entre los niños que favorece el aprendizaje compartido” (Popoca, 2005: 16)

Las aportaciones y estrategias importantes para el docente, así como la enseñanza de temas con niveles de complejidad acatada con la edad de los niños. De la misma manera en contexto multigrado aparece el “multinivel” pero del perfil lingüístico, es decir utilizar la lengua materna indígena de los estudiantes, y el español de acuerdo a los diversos niveles de competencia bilingüe de los estudiantes que conviven e interactúan en un aula multigrado.

Sin alejarse mucho de las escuelas multigrado de México, el CONAFE como partícipe para la educación a poblaciones indígenas pretende y ofrece una educación comunitaria, cuyos objetivos son:

- *Ampliar y diversificar las oportunidades educativas para que los niños, niñas y jóvenes de las localidades con alto y muy alto rezago social y educativo del país, reciban los beneficios de la educación inicial y se inscriban, permanezcan y culminen su educación básica.*
- *Coadyuvar a la mejora de la “calidad” de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de las localidades con mayor rezago social y educativo,*

mediante recursos y prácticas educativas acordes a sus necesidades y características.

- *Promover la participación de todos los involucrados en las acciones de fomento educativo para la mejora permanente de los servicios educativos.*
- *Garantizar el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizajes en la Educación Comunitaria a partir del reconocimiento de los diversos contextos.*
- *Contribuir al desarrollo personal y a la permanencia en el servicio comunitario de las figuras educativas⁸*

Principios y enfoques de la educación comunitaria, así como ampliar las oportunidades educativas con “calidad”, por la carencia formativa que se vive.

Sobre concepto de “calidad educativa” me referiré a dos visiones analizadas, la primera con “*La Calidad de la Educación Básica en México 2005*” (INEE, 2005: 3) aquí se destaca por su novedad la información del rendimiento de los estudiantes de la educación básica mediante evaluaciones. Evaluaciones macro y micro que se consideran base sólida para la retroalimentación de las prácticas educativas, para la mejora de la “calidad” educativa. Se resume en la evaluación por las pruebas *Excale* y *Enlace*.

Por otra parte el autor Ángel Díaz Barriga⁹, durante la ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. La educación hacia el bicentenario. Universidad Nacional de Villa María. Villa María, Córdoba, Argentina, 2009, señala respecto a la “calidad” educativa¹⁰ que plantea un resumen simple por evaluación y bajo una lógica burocrática de control. Cada persona le da un significado

⁸ Consultado en la página:
<http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/default.aspx>

⁹ Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.

¹⁰ Recuperado el día 13/06/2016 en:
http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0053.pdf

particular, de hecho se considera que es una palabra polisémica. En América Latina es una práctica trasplantada, sobre el tema de acreditación. De esta manera bajo esta perspectiva tenemos el concepto de “calidad” también puede subsumirse bajo el concepto asociado a la acreditación con carácter cuantitativo.

La verdadera “calidad” educativa, no solo es observar, analizar, desde que perspectiva se concibe la educación, así como la infraestructura de las escuelas, materiales didácticos de la escuela y comunidad, incluso sobre el tipo de contenidos a cuantificar y la formación docente. Se trata más bien desde un punto crítico que se entiende por la palabra “calidad”, cuál es la situación de México con respecto a la educación, y dónde se concentra la mayor carencia educativa, para poder contrarrestar sin la necesidad de estar evaluando en lo cuantitativo sino en una perspectiva de más largo plazo y de sensibilidad frente al impacto real que tienen los sujetos individuales y sociales en acuerdo con los principios del derecho humano a la educación y los derechos individuales y colectivos a la lengua y a la cultura propia de los pueblos indígenas.

Bilingüismo en aula multigrado

En las aulas multigrado, puede existir una, dos o más lenguas en convergencia (indígena/español o indígena/indígena), de esta manera es como aprovechar la situación lingüística para desarrollar una metodología pedagógica versátil, innovadora y creativa, sobre todo porque, casi nada se ha escrito a profundidad sobre casos específicos y particulares de cada una de las lenguas indígenas en su práctica concreta, como medios y contenidos de enseñanza en pequeñas comunidades casi monolingües, para la enseñanza/aprendizaje de la lectura y escritura.

Por el contrario, en las comunidades indígenas hay personas bilingües o trilingües en adultos, jóvenes y niños (lengua indígena/español) factores como la migración y la escuela, actores principales de la castellanización. Con el reconocimiento de las 68 lenguas indígenas nacionales y el español o todas consideradas como

lenguas nacionales del país, se busca el fortalecimiento de las minorías étnicas tanto en lo cultural como en lo lingüístico.

Si se reconoce a las lenguas indígenas como parte del patrimonio cultural, es posible mencionar que para lingüistas, pedagogos, historiadores, antropólogos, entre otros especialistas le den significado y se requieren estudios diferentes para desarrollar a personas bilingües, como el autor Baker menciona que:

“Dentro de un país los bilingües pueden ser analizados como un grupo distinto. Por ejemplo, los lingüistas estudian cómo el vocabulario de los grupos bilingües cambia a lo largo del tiempo. Los geógrafos parcelan la densidad de los bilingües en un país. Los pedagogos examinan la política de enseñanza bilingüe y establecen normas para los grupos de lengua minoritaria” (Baker, 1993: 30)

Claramente cuando se habla de una educación que no puede evitar la participación interdisciplinaria en una riqueza cultural y lingüística como México, se asoma el concepto de pedagogía, y los pedagogos tienen bastante poco desarrollado desde mi opinión para la educación bilingüe del tipo lengua indígena/español: estrategias, métodos, técnicas para conceptualizar el bilingüismo (que estudian los lingüistas) especializados en lenguas indígenas en enseñanza/aprendizaje de contenidos escolares.

Requiere la práctica docente desarrollar de forma profunda y compleja, estrategias de cómo manejar estudiantes con estas competencias, en grupos multigrados con respecto a los contenidos por campos formativos y la elección y promoción de actividades con propósitos específicos para cada nivel y cómo utilizar las lenguas dentro de un salón de clases.

Poco a poco se desmenuza que en las comunidades indígenas existe un cierto de interacción constante entre las lenguas, el español tiene gran impacto al lado de las lenguas indígenas; como lengua mayoritariamente usada en los textos y los medios masivos y la lengua indígena es preponderante en la comunidad.

Con los niños indígenas, se toma en cuenta los estudiantes donde se hace la práctica educativa, el autor Baker quien mantiene que una persona bilingüe “[...] quizá hable con regularidad dos lenguas pero teniendo menos competencia en una de ellas. Otra persona usará una lengua para conversación y otra para escribir y leer” (Baker, 1993: 30). En muchas de las comunidades indígenas los niños pueden ser bilingües en lengua indígena-español, o incipientes en una de las dos lenguas. Esto quiere decir que el docente tiene un gran papel de mediador con que lengua enseñar los contenidos oficiales, sobre todo la comunicación lingüística que debe de prevalecer dentro y fuera del aula.

El autor Baker afirma cómo “algunos hablan una lengua, pero no la leen o no la escriben” (Baker, 1993: 32) realidad de las comunidades indígenas, la importancia de poder escribir una lengua indígena es grande, y el papel de la educación bilingüe intercultural, aparte de valorizar la nación pluricultural implica necesariamente la lectura y escritura de las lenguas indígenas.

Por eso tanto el reconocimiento de las lenguas indígenas como nacionales, no solo es el de hecho de “reconocer”, sino la de procesar y garantizar una verdadera educación indígena bilingüe intercultural, donde se favorezcan tanto cultural como lingüísticamente los pueblos indígenas en un país donde la educación es limitada para estas culturas, finalmente al escribir las lenguas indígenas es una manera de conservar, reivindicar, y promocionar el patrimonio cultural.

Doble inmersión lingüística

La interculturalidad requiere que se establezcan ciertos registros y normas cuando se trata de trabajar en contextos educativos indígenas con una cultura y lengua hegemónica dominante que no es la propia. Dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita se requiere conocer cuáles son las características de los estudiantes, así como los niveles de su competencia lingüística de la lengua que hablan.

Muchas poblaciones indígenas están sumergidas en un contexto lingüístico que no es de una sola lengua, para eso el docente necesita saber cómo desarrollar los contenidos de los planes y programas 2011 de la SEP en los primeros grados de la educación básica ya que el proceso de adquisición de la lengua escrita siempre implicará a dos lenguas la materna y el español.

El enfoque a continuación es la “Inmersión lingüística”, en primer plano dentro de la Real Academia española (RAE) inmersión es: *“acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de una lengua determinada”*

En México el “ámbito real”, es el contacto que tienen con una lengua, puede ser auditivo o visual. La migración a ciudades implica una inmersión preponderadamente con el español, la interacción de lenguas en un mismo territorio, en el trabajo, la escuela, origina personas bilingües sin la necesidad de asistir a clases para la adquisición de una lengua diferente a su lengua materna.

El “ámbito artificial” es cuando se ingresa a una escuela para la adquisición de una segunda lengua. Se puede afirmar también en las escuelas indígenas, cuando a los estudiantes se les enseña a través de estrategias pedagógicas los contenidos para dominar y comunicarse en otra lengua. Es importante señalar que en contextos de aprendizaje “no natural” de una segunda lengua es decir a través de mecanismos pedagógicamente diseñados, como quiera resulta indispensable que los docentes sean hablantes competentes de dicha lengua en proceso de enseñanza (español) diferente a la suya.

Al conocer la situación lingüística de los estudiantes donde se hizo la práctica educativa, la lengua materna indígena y el español representan una combinación dentro del aula escolar, por eso el autor Cummins define la inmersión lingüística como: *“El modelo de 50/50 % que se basa en la idea de que hace falta adquirir ambas lenguas desde el principio de la escolaridad y la mejor manera de conseguirlo es repartir el tiempo de enseñanza entre las dos”* (Cummins, 2002: 59)

Se hace mención que en las escuelas indígenas, del ámbito comunitario se da la doble inmersión lingüística que: *“Se refiere a un modelo de educación bilingüe con ciertas características, como la enseñanza de los contenidos académicos en dos idiomas y por separado”* (Reese & Feltes, 2014: 2)

Antes de enseñar contenidos académicos en dos lenguas (indígena/español) con respecto al tema, se aclara que la doble inmersión ayuda, apoya e interviene para introducir en la adquisición de la lectura y escritura en los contextos escolares indígenas multigrados.

Para desentrañar existe una cantidad creciente de literatura sobre el éxito de programas educativos bilingües de doble inmersión con estudiantes que hablan lenguas minoritarias en Estados Unidos (Howard & Christian, *et al*, (2002) citado en Reese & Feltes, 2014: 2).

Estados Unidos como primer mundo, utiliza e implementa programas de doble inmersión lingüística. México a su vez tiene poblaciones minoritarias, con personas bilingües (aunque no con las cuatro habilidades del lenguaje desarrolladas) y se requiere desarrollar ciertas características para que la educación intercultural bilingüe en la educación indígena sea realmente efectiva.

De ahí surge el énfasis específico para el proceso de una propuesta viable, la biliteracidad en contextos bilingües donde una de las dos lenguas objeto de la educación es una lengua indígena. Para que se pueda hablar de una doble inmersión efectiva se tendría que contar con un contexto dotado de literatura: libros, revistas, mensajes, plataformas de internet y otros en equidad para la lengua indígena como para el español y ambientes reales de la misma forma equivalentes. Esto no ocurre ni para el español en lo oral, ni para la lengua indígena en lo literal. La doble inmersión requerirá acciones especiales.

A manera de conclusión

Las características socioculturales y lingüísticas de las comunidades indígenas son de gran importancia para su atención pertinente con base en los postulados profundos de la educación intercultural bilingüe. Así como por ser pueblos tradicionalmente excluidos y puestos en condición de vulnerabilidad, por lo que hoy se concentra la mayor carencia educativa, como el analfabetismo en los adultos tanto en su lengua materna como en el español.

Los autores mencionados que sustentan los enfoques sin los cuales pienso es difícil comprender a cabalidad que debe ser el docente frente a grupo, así como lograr el mejoramiento de su práctica docente, cómo pueden mejorar la situación enseñanza y aprendizaje en grupos multigrado con estudiantes de diferentes ritmos de aprendizaje.

Al analizar cada comunidad indígena con una metodología exprofeso que debe ser parte del proceso educativo, se pueden conocer las características culturales y lingüísticas dentro de ella. Así, de ser posible identificar los diferentes escenarios donde se es más fuerte el ámbito cultural y la lengua, cómo dan sentido en la comunidad, en la familia y en el aula escolar y solo a partir de este nivel de concreción proponer las acciones y estrategias educativas específicas, pero siempre partiendo de un criterio de educación bilingüe-biliteral como el único que garantiza la equidad y la democratización en la enseñanza.

Al considerar dentro de la lengua indígena, aparte de hablar y escuchar, el desarrollo de las otras dos competencias, que son leer y escribir, me fue posible analizar las teorías y prácticas que se han desarrollado sobre el tema. En conclusión es la iniciativa de como poder adquirir la lectura y escritura por el mundo “letrado” de la propia comunidad. En adelante es como descubrir y crear nuestro propio “ambiente alfabetizador”, motivo por la cual esta labor todavía está por iniciarse.

Capítulo III. Descripción del contexto social, cultural y lingüístico

Los pueblos sin historia no existen; ser pueblo es hacer historia, ser hombre es ser actor o víctima de una historia, ser sociedad es asumir o soportar lo que resulte de la historia; la cultura es lo que queda de los golpes o de las conquistas de la historia, y la política es construir la historia o dejar que otros la construyan.

Andrés Aubry

Los tsotsiles

En la República Mexicana al situarnos al sureste, hallamos el Estado de Chiapas que cuenta con 118 municipios, de acuerdo con el Censo General de Población y Vivienda 2015 existen 4 796 580 habitantes¹¹.

Colinda al norte con el estado de Tabasco, al oeste con Veracruz y Oaxaca, al sur con el Océano Pacífico y al este con la República de Guatemala. Al norte 17°59', al sur 14°32' de latitud norte; al este 90°22', al oeste 94°14' de longitud oeste.

Por su diversidad geográfica, cultural, historia, riquezas naturales, y su pluriethnicidad se identifica como uno de los Estados más relevantes a conocer, donde los mayas levantaron ciudades importantes que hoy se conocen por los mismos habitantes, por turistas, comunidad científica y cultural de todo el mundo.

En su historia cuenta con sus sitios arqueológicos, ciudades coloniales, reservas naturales, y con una de las concentraciones más grandes de comunidades indígenas distribuidas en el territorio chiapaneco. Predomina los climas tropicales húmedos y subhúmedo con temperaturas medias entre los 20° y los 29° C¹².

El estado ocupa el segundo lugar después de Oaxaca en diversidad de etnias, las culturas existentes son los Tseltales, Tsotsiles, Ch'oles, Zoques, Tojolabales, Lacandones, Mocho', Mames, Chujes y Jacaltecos.

¹¹ INEGI 2015

¹² Recuperado el día 22/03/2016 en la página:
<http://www.mexicodesconocido.com.mx/chiapas-estados-mexico.html>

Un panorama histórico del Estado se conoce que en 1519 los españoles llegaron a Yucatán y cuatro años más tarde a las tierras altas de Chiapas que fueron descubiertas por los conquistadores. El interés de los españoles para 1536 fue sobre la fuerza de trabajo de los indígenas ya que prácticamente los tenían esclavizados, obligándoles a aportar tributo como trabajo.

En la toma de posesiones de tierras indígenas por los españoles, en las zonas altas del estado “en 1544 el obispo Bartolomé de las Casas llegó a Villa Real¹³ y, con la ayuda de 17 de frailes dominicos, emprendió la obra de conversión de los indígenas y de tratar de mejorar su suerte” (Modyano; 1974: 28) “mejorar la suerte” de los indígenas, consistió en la aportación y la creación de las Leyes de las Indias, donde se reconoce que los indígenas tienen alma.

Los tsotsiles como otras culturas indígenas del país, también sufrieron las consecuencias de la colonización: evangelización, despojo de tierras, lengua impuesta (español), ideologías acerca de las organizaciones políticas y sociales. Asimismo las luchas permanentes que sin cesar han sido opuestas por los pueblos a pesar de la desventaja en la que se encuentran por la falta de recursos y las diferencias ideológicas. Estas luchas por el reconocimiento cultural y lingüístico han conllevado a luchas armadas por la preservación de las identidades étnicas.

En la actualidad está presente la cultura y lengua tsotsil de forma fuerte y vital en el territorio chiapaneco. Este trabajo se ocupa principalmente de la zona de los altos de Chiapas, donde los predominantes son los tseltales, y los tsotsiles; concentración especial en la cultura tsotsil ubicados actualmente en los municipios de Chamula, Zinacantán, San Andrés Larrainzar, Chenalho', Chalchihuitán, Pantelho, Pueblo Nuevo Solistahuacán, El Bosque, Bochil, Huixtán, Ocozocoautla de Espinoza, Teopisca, Huitiupán, Venustiano Carranza, Mitontic, Jitotol, Ixtapa, Aldama, y la Ciudad de San Cristóbal de las Casas.

¹³ Actualmente San Cristóbal de las Casas

De esta manera dentro de las características de esta etnia, es posible descubrir cada uno de los aspectos que los identifica y particulariza: su forma de vivir y su permanencia sólida hasta nuestro días tanto cultural como lingüísticamente.

Las lenguas más habladas dentro del estado son el tsotsil y tseltal. La gente tsotsil se hacen llamar ellos mismos como *bats'i viniketik* (hombres y mujeres verdaderos). El tsotsil es la segunda lengua más hablada del estado con 417 462 hablantes¹⁴ el valor que se le ha dado a la lengua propia es muy notorio, ya que es vital en el habla y la transmisión oral en los niños, sobre todo en las comunidades rurales. El contacto con el español también es muy frecuente.

En los tsotsiles su lengua materna es usada en varios momentos y espacios de forma sistemática, ellos consideran como una forma de comunicarse y de entendimiento entre los actores de la comunidad sobre todo en las personas mayores. Dentro del seno familiar es usada por toda la familia, desde los niños hasta los ancianos, su uso ha sido por comunicación verbal, también es usada en lugares especiales como en los rituales; ya que los rezos forma parte filosófica y cultural que constituye un pilar sólido de las creencias, modos de ser y de vivir en la lengua tsotsil.

El fortalecimiento de esta lengua es muy evidente, en las iglesias, donde la misa se puede escuchar en la lengua tsotsil, en los mercados fuera de su propia comunidad donde convergen con otras lenguas diferente a la suya, incluso llegan a adquirir otra lengua que no precisamente tiene que ser el español por lo que los tsotsiles pueden ser trilingües o multilingües.

Otras de las características que tienen los tsotsiles son sus formas de ser y darse a conocer como una cultura presente y contemporánea que sin embargo incorpora de forma orgullosa y franca formas muy tradicionales de ser, así como:

“el vestido de las mujeres sigue siendo casi el mismo de la época precolombina, consiste en una falda, envuelta o plegada, atada

¹⁴ INEGI 2010

por una fajilla ancha, un huipil bordado y suelto que se lleva sobre o bajo la falda, y un gran chal rectangular el cual se utiliza para llevar a los recién nacidos o los productos agrícolas. En algunos lugares se acostumbra un pedazo de tela en la cabeza para evitar los efectos del sol (...) en la ropa masculina (...) los pantalones cortos son preferidos a los largos; se cubren con un poncho corto pero, como en el caso de las mujeres, el corte, el color y el estilo del bordado, especialmente el de la camisa, demuestran desde lejos el lugar de origen de la persona” (Modyano, 1974: 38)

En los tsotsiles la vestimenta tradicional no solo influye en la identidad de cada comunidad, es más que una caracterización ya que también la conservan como símbolo de orgullo. ¿Hoy cómo es? Entre los hombres y mujeres tsotsiles han adoptado el modo de vestir de los ladinos, usan pantalones, camisas, calzados, de origen no indígena, debido a la influencia de la cultura de ciudades urbanas pero no por eso dejan de usar su vestimenta tradicional en ciertas ocasiones como fiestas y eventos o la usan combinada con ropas modernas, como muestra: blusa tradicional con pantalón de mezclilla en las mujeres.

Anteriormente las familias eran extensas, no obstante que todavía existen. Las familias tsotsiles conservan su identificación por linajes (integrado por todos los que llevan el mismo apellido paterno), dentro de ella la estructura social como en los matrimonios, también han sufrido sus cambios pero guardan semejanzas y principios desde lo tradicional.

Otro aspecto de la cultura indígena tsotsil, son las creencias y costumbres religiosas que contienen mezclas de lo español y lo maya, pero esencialmente sigue prevaleciendo una cosmovisión tradicional ligada a la madre tierra y la forma de ser ligada al medio natural. La religión católica es la predominante en esta etnia, tradicionalmente es una región muy próspera, sus autoridades de religión han asimilado esta religión adaptada al modo de vivencia de la comunidad. Fuera de la iglesia también adoran otras deidades como son el sol, la luna, la madre tierra, cuevas, cumbres, pozos donde tienen una ceremonia y ritualidad. Cabe

destacar que en muchos municipios tsotsiles actualmente se practican nuevas religiones¹⁵ Chiapas es considerado como el estado menos católico del país.

Desde la conquista, las actividades económicas en las que se ha caracterizado la zona altos de Chiapas en especial la cultura tsotsil ha sido la agricultura para la venta y consumo propios, cultivos principales como son el maíz, y frijol, hoy podemos encontrar las siembras del café. Son excelentes cultivadores agrarios de la hortaliza que proveen de recursos alimentarios a la mayoría de las otras etnias del estado.

Aunque en un principio la otra fuente de ingreso económico familiar fue en las fincas cafetaleras, ahora existen las migraciones de jóvenes y adultos que salen de sus comunidades de origen hacia las principales ciudades del país, E.U. A y Canadá.

Ahora bien, lo tsotsiles viven y construyen sus casas con materiales de concreto, con luz eléctrica, agua potable, y drenaje, anteriormente vivían en habitaciones de juncos y barro, con ciertas características según el municipio donde se podían encontrar con hortalizas alrededor, y en algunas con temascal.

Cambios que han sucedido en las comunidades indígenas, así como los apoyos económicos que reciben por parte del gobierno: PROSPERA, PROCAMPO, SAGARPA, y entre otras. Sobre educación, las comunidades tsotsiles más lejanas se pueden encontrar escuelas del programa CONAFE, y en las cabeceras municipales desde el preescolar hasta las preparatorias o bachilleratos de la SEP.

Ahora bien ¿Qué ha pasado con la política educativa de los tsotsiles?

Es necesario voltear los ojos al pasado, el Secretario de Educación Torres Bodet en la época de 1958 en los Altos de Chiapas, sobre todo con el entonces Instituto Nacional Indigenista (INI), fue la integración de los indígenas tsotsiles y tseltales a la vida nacional. Se recomendaba el uso de la lengua indígena para iniciar la

¹⁵ Religión: cristiana, pentecostés, sabático, evangélico, bautistas, presbiterianos, testigos de jehová, adventistas del séptimo día e islam.

instrucción como medio y puente para la adopción de la lengua castellana. Los principales personajes para la aculturación fueron la escuela y el maestro.

El INI contrata promotores que apenas sabían leer y escribir, en el decenio de 1950-1960 con las primeras escuelas para poblaciones indígenas, se les aconsejaba que durante todo el año usaran varios materiales de enseñanza, como tablillas de franela, tarjetas, palitos de colores y juegos de lotería obviamente para facilitar el aprendizaje del segundo idioma que es el español y *“usando las cartillas, los escolares aprenden a escribir a mano formando las letras exactamente como se les presentan. No se pretende que los niños comprendan el uso de las mayúsculas ni de la puntuación”* (Modyano, 1974: 176).

Las lecciones consistían en el aprendizaje únicamente de una sola consonante y un número mínimo de vocales, luego se iban presentando las otras faltantes hasta poder leer relatos breves. Se pretendía una hora para la enseñanza de español, y las clases diarias de la lectura, escritura y aritmética.

Se buscaba y se pretendía siempre que los niños indígenas se supieran todo el alfabeto para que pudieran descifrar lo que decía un escrito, y también escribir usando mayúsculas y signos de puntuación. Para ello entonces los esfuerzos por fomentar la alfabetización ya tomaba un camino errado. Y los estudiantes de los pocos que aprendían la lectoescritura tendían a dejar la escuela para incorporarse al mundo del trabajo muy pronto.

En ese tiempo, no se contaba con docentes formados especialmente para la atención educativa, en donde ni siquiera tenían estudios como maestros, existían libros escasos (aunque fueran gratuitos), y nulos materiales didácticos en la lengua indígena. Y qué decir de los estudiantes que eran sujetos de los golpes físicos en la escuela, que equivalía ir con miedo a la escuela.

Asimismo la educación para las comunidades indígenas en resumen había sido el de castellanizar y de aculturar, mexicanizar en un sentido homogeneizador, a los indígenas en la forma de vida de los dominantes.

El inicio del CONAFE

La educación a poblaciones indígenas tenía como uno de sus principales propósitos, tratar de eliminar el analfabetismo que resaltaba mucho en estos contextos, en uno de los párrafos anteriores, se menciona que la educación que recibe la población tsotsil y de las más marginadas, son del Programa CONAFE. El Consejo Nacional de Fomento Educativo, es un organismo descentralizado de la SEP, con personalidad jurídica y patrimonio propio, creado por decreto presidencial el 11 de septiembre de 1971.

En ella la primera generación de instructores comunitarios¹⁶ que ofrecieron sus servicios en las regiones rurales y montañosas se hizo en el Estado de Guerrero, las cuales todas ellas eran poblaciones indígenas de lo que en ese entonces eran las bases del apoyo de la guerrilla de Lucio Cabañas y Genaro Vázquez.

La educación indígena federal, es decir en todos los estados, con población originarias importantes al desarrollo y desempeño, un organismo denominado Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que se creó siete años después del CONAFE, en 1978, y pretendió desarrollar una escuela más parecida a la institución de organización completa que existe en las ciudades, es decir con un edificio escolar, exprofeso, maestros profesionales para cada grado de la educación primaria y prácticas educativas en horarios similares a los urbanos que en los contextos indígenas prácticamente solo era el turno matutino.

Las características demográficas de los contextos indígenas hacen difícil las grandes concentraciones de población por lo que para muchos lugares se construyen albergues escolares que son infraestructuras relacionadas con una escuela que hospedan y alimentan a los niños durante la semana para que puedan asistir a dicha escuela que queda muy lejos de la mayoría de las comunidades.

¹⁶ Ahora con el nombre de Líderes para la Educación Comunitaria (LEC)

Esta es la imagen típica del encargo que se le da a la DGEI en sus inicios, concentrar a los niños en grandes escuelas, separados de sus contextos comunitarios y enseñarles solamente el español en un proceso acelerado de desvinculación cultural y lingüístico. El impacto de esta forma de educación fue denunciado en Chiapas con el movimiento zapatista que sacó a la luz pública el papel preponderante de esta institución y sus métodos como una forma de aculturación y colonialismo cultural desarrollado por los propios maestros de origen indígena que fueron capacitados para fungir como docentes en este sistema.

En Chiapas durante esa época no se dirigieron programas educativos para poblaciones indígenas. Las luchas armadas que surgían en el Estado de Chiapas exigieron terminar con la desigualdad, discriminación, pobreza, explotación y exclusión política de los pueblos indios. Para exigir derechos políticos, jurídicos, sociales, económicos, culturales, reconocimiento, salud y entre todo eso, educación para los pueblos indígenas, que ocurrió al inicio de la década de los noventa.

La lucha zapatista en el año 1994, uno de los derechos que exige es la solución de los problemas educativos. Con el propósito de atender a la población indígena. Así entonces La Operación del Proyecto de Atención Educativa a la Población Indígena (PAEPI), se inicia en ocho estados del país entre ellos Chiapas, seguido de Veracruz, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo y Yucatán; donde se impulsan los programas bilingües y biliterales.

El PAEPI inicia con educación a poblaciones indígenas y migrantes con enfoque intercultural. Se toma en cuenta el bilingüismo, la inclusión y vinculación de la cultura indígena y comunitaria, en ese caso el currículum debía adoptar formas y contenidos para garantizar el desarrollo lingüístico oral y escrito bilingüe y cultural a los niños.

El desarrollo de la educación indígena mediante el CONAFE ofrece y aporta:

- La propuesta de alfabetización simultánea en lengua indígena y español, aprender y desempeñar en los diversos usos la escritura y la lectura y diversificarlos de forma pertinente,
- El diseño de productos didácticos bilingües,
- La propuesta de inclusión de contenidos propios de la cultura indígena y contenidos oficiales,
- El desarrollo de la biliteracidad; para construir, escribir y leer textos similares en español y lengua indígena,
- La competencia matemática con dos dimensiones diferenciadas: una dimensión oral y constructiva; otra gráfica y simbólica,
- Por ultimo promover la interculturalidad.

CONAFE en general se ha dedicado a:

- Investigar, desarrollar, implantar, operar y evaluar nuevos modelos educativos,
- Fomentar la corresponsabilidad y solidaridad social de los sectores organizados del país para la atención y resolución de los problemas educativos y culturales,
- Crear y desarrollar medios de participación social destinados a ampliar las oportunidades de educación para la población,
- Además en las poblaciones donde existe el bajo aprovechamiento escolar, deserción escolar, y abandono escolar, se ha puesto en marcha el programa Tutores Comunitarios de Verano (TCV).

El CONAFE se mantiene en constante proceso de renovación, adecuando sus directrices, asumiendo nuevas responsabilidades y poniendo en marcha creativas e innovadoras estrategias; haciendo uso constante de la experiencia e

imaginación que lo han caracterizado y posicionado como un actor central del sistema educativo nacional¹⁷

La comunidad San Joaquín la Reforma y la escuela primaria comunitaria “Benito Juárez”

San Cristóbal de las Casas como región tsotsil y como capital indígena, una ciudad colonial fundada el día 31 de marzo de 1528 por el capitán Diego de Mazariegos, como primer nombre que se le otorgó fue segunda Villa Real de Chiapa, el día 31 de mayo de 1848 se le da por nombre último San Cristóbal de las Casas, en honor a Fray Bartolomé de las Casas, defensor de los indígenas del estado de Chiapas.

En esta ciudad, predominan culturas indígenas, como son los *tsotsiles*, *tseñales*, *ch'oles*, *lacandonos*, *tojolabales*, entre otras etnias, así como extranjeros de otras partes del mundo.

Ahora bien, la comunidad San Joaquín la Reforma se encuentra a 45 minutos en transporte público de la ciudad de San Cristóbal de las casas, el lugar está habitado por dos familias, con un total de 13 personas, los habitantes son hablantes de la lengua tsotsil.

Es una zona montañosa, camino de terracería, dispone de luz eléctrica, señal de celular (si la persona se sube en una de las zonas altas de la comunidad), escasa el agua potable, se requiere ir a traer a un lago aproximadamente 15 minutos caminando, no cuentan con drenaje. (Parece contradictorio como una comunidad cerca de una ciudad y perteneciente al Municipio de San Cristóbal no cuentan con estos apoyos públicos).

¹⁷ Recuperado el día 25/01/2016 en la página:
<http://www.conafe.gob.mx/Paginas/default.aspx>

Dentro de los trabajos familiares e ingresos económicos (incluyendo los niños), son la cosecha y venta de flores, para finalmente el traslado a la ciudad de San Cristóbal de las Casas, esto define el contacto con otras lenguas, entre ellos el tseltal y el español.

Hablar de la región tsotsil y la comunidad San Joaquín la Reforma como parte de la región, en esta comunidad no dio para una escuela regular por eso entra CONAFE, describir sobre este programa y la educación que aporta, se toma en cuenta la escuela primaria indígena bilingüe “Benito Juárez” con clave 07KPB1411H”, que los tres últimos años ha recibido el apoyo del programa de Tutores comunitarios de verano.

La escuela se construye en el año 2013, gracias a la gestión de don Antonio líder de la Asociación Promotora de la Educación Comunitaria (APEC) de CONAFE, ahora funcionando los primeros tres años de educación para los niños tsotsiles de la comunidad, con un salón, donde se imparte la educación primaria bilingüe indígena, no cuentan con preescolar, ni tampoco la secundaria, para estos casos es necesario el traslado a otra comunidad.

Por eso los criterios que fomenta el CONAFE, enlaza con la escuela “Benito Juárez” ya que es:

- Una comunidad rural,
- Grupo multigrado y un,
- Contexto bilingüe.

Capítulo IV. Descripción del grupo escolar

“Que yo sepa nadie nace alfabetizado”

Emilia Ferreiro

Las buenas y las malas prácticas de las figuras facilitadoras del CONAFE que se les denomina Líderes y que han desarrollado sus actividades durante tres años en la escuela Benito Juárez, se pueden identificar a través de una prospección y diagnóstico educativo las habilidades y el desempeño escolar de los niños misma que realicé no solo durante los primeros días sino durante todo el mes que permanecí como tutor de verano en dicha comunidad. El resultado de la prospección y de ese diagnóstico se presenta en este capítulo además de una descripción del contexto cultural y lingüístico de la comunidad, referido sobre todo a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Contexto sociolingüístico de la comunidad y la comprensión de la lectura y escritura del grupo

México, siglo XXI, se busca la “calidad” de la educación básica, tanto cómo mejorar el desempeño docente, la enseñanza/aprendizaje con los estudiantes, integración y apoyo de los padres de familia en la escuela.

Para los niños hablantes de alguna lengua indígena, reconocidas como lenguas nacionales dentro del país, según el Plan y Programa de la Educación Básica 2011 dirigido a niños hablantes de alguna de ellas, ya sean bilingües o monolingües, corresponden al campo formativo de “lenguaje y comunicación” y pretende la promoción al desarrollo de las lenguas indígenas, donde el papel de la educación sea el uso y enseñanza en la lengua nativa de ellos, de esta manera el “[...] *el inglés se ofrece como tercera lengua*” (Plan y Programa de Estudios, 2011: 47)

Los estudiantes monolingües en una lengua indígena, han experimentado y todavía hasta las fechas han sido sometidos a la discriminación y la no valoración de su lengua dentro del aula, llega al grado en que los estudiantes sienten que hay una jerarquía y prestigio entre las lenguas.

En la asignatura de la lengua indígena dentro del Plan y programa de educación básica 2011 se hace una exploración de las principales habilidades y competencias orales y escritas en lengua indígena y en español, asociadas a la facultad bilingüe. Es decir su comprensión y producción oral en ambas lenguas y el nivel de ejecución de la lectura y escritura. Resulta contradictorio con el modelo educativo de CONAFE plantearse otras, una “asignatura” de lengua indígena, puesto que como se dijo la competencia bilingüe implica de forma compleja y no es posible diferenciar del todo (según el modelo de continua biliteral de Horbenger N.) a una lengua de otra tanto en sus formas orales como en la escritura y menos en un contexto de trabajo multigrado y diglósico a nivel del aula, de la comunidad y del ámbito social exterior.

Dentro del diagnóstico para conocer el nivel de bilingüismo de los niños de esta comunidad, se hizo la observación e identificación y registro de los ambientes y espacios de uso simultaneo o específico de la lengua indígena, tanto como del español. (El diagnóstico lingüístico, Casariego R. 2006)

Para recabar la información fue necesario la participación dentro y fuera del aula, así como la plática con los padres de familia, con los niños, y la LEC en curso de trabajo, a cada uno de los estudiantes se le abrió un expediente de registro y observaciones para obtener su perfil lingüístico de cada uno, del grupo y de la comunidad.

La importancia de la valoración lingüística de los educandos, brinda información a los LEC's para utilizar y tomar decisiones respecto al uso de las lenguas en el aula, así como las actividades que se realizaron durante las clases y en los contextos comunitarios como extensión necesaria de las actividades de aprendizaje significativo.

Determinar las características de la lengua de los estudiantes, permite encontrar estrategias para garantizar la expresión y comprensión de ambas lenguas en el contexto comunitario, así como el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura.

Al realizar la valoración inicial individual de cada estudiante, se obtuvo como se muestra en el cuadro siguiente, el perfil del uso de la lengua tsotsil y español dentro del contexto educativo.

Cuadro general del uso de las lenguas del estudiante				
Nombre del estudiante	Usos	Lengua indígena (tsotsil)	Español	Observación
Pérez de la Cruz María Luz (primer grado)	Uso dentro del aula	Si	Si	Edad: 8 años Comprende y habla la lengua tsotsil, deficiente en la lengua española, aunque si puede decir algunas frases aisladas como "buenos días", "buenas tardes", palabras como son los "números", "nombre de animales" "frutas", entre otras, pero no puede articular un discurso en español ni comprender una instrucción, tampoco explicarse en esa lengua.
	Uso familiar	Si	No	
	Uso en el juego	Si	No	
	Comprensión	Si	No	
Pérez Hernández Fernando Álvaro (primer grado)	Uso dentro del aula	Si	Si	Edad: 8 años Comprende y habla la lengua tsotsil, deficiente en la lengua española, aunque si puede decir algunas frases aisladas como "buenos días", "buenas tardes", palabras como son los "números", "nombre de animales" "frutas", entre otras, pero no puede articular un discurso en español ni comprender una instrucción, tampoco explicarse en esa lengua.
	Uso familiar	Si	No	
	Uso en el juego	Si	No	
	Comprensión	Si	No	
Pérez de la Cruz Valeriano (segundo grado)	Uso dentro del aula	Si	Si	Edad: 9 años Comprende y habla la lengua tsotsil, deficiente en la lengua española, aunque si puede decir algunas frases aisladas como "buenos días", "buenas tardes", palabras como son los "números", "nombre de animales"
	Uso familiar	Si	No	
	Uso en el juego	Si	No	
	Comprensión	Si	No	
Pérez de la Cruz Valeriano (segundo grado)	Expresión	Si	No	Edad: 9 años Comprende y habla la lengua tsotsil, deficiente en la lengua española, aunque si puede decir algunas frases aisladas como "buenos días", "buenas tardes", palabras como son los "números", "nombre de animales"

				“frutas”, entre otras, pero no puede articular un discurso en español ni comprender una instrucción, tampoco explicarse en esa lengua.
Pérez Hernández Mario Fernando (segundo grado)	Uso dentro del aula	Si	Si	Edad: 10 años Comprende y habla la lengua tsotsil, deficiente en la lengua española, aunque si puede decir algunas frases aisladas como “buenos días”, “buenas tardes”, palabras como son los “números”, “nombre de animales” “frutas”, entre otras, pero no puede articular un discurso en español ni comprender una instrucción, tampoco explicarse en esa lengua.
	Uso familiar	Si	No	
	Uso en el juego	Si	No	
	Comprensión	Si	No	
	Expresión	Si	No	
Pérez de la Cruz Juan Carlos (tercer grado)	Uso dentro del aula	Si	Si	Edad: 10 años Comprende y habla la lengua tsotsil, deficiente en la lengua española, aunque si puede decir algunas frases aisladas como “buenos días”, “buenas tardes”, palabras como son los “números”, “nombre de animales” “frutas”, entre otras, pero no puede articular un discurso en español ni comprender una instrucción, tampoco explicarse en esa lengua.
	Uso familiar	Si	No	
	Uso en el juego	Si	No	
	Comprensión	Si	No	
	Expresión	Si	No	
Pérez de la Cruz Guadalupe (cuarto grado)	Uso dentro del aula	Si	Si	Edad: 13 años Comprende y habla la lengua tsotsil, deficiente en la lengua española, aunque si puede decir algunas frases aisladas como “buenos días”, “buenas tardes”, palabras como son los “números”, “nombre de animales” “frutas”, entre otras, pero no puede articular un discurso en español ni comprender una instrucción, tampoco explicarse en esa lengua.
	Uso familiar	Si	No	
	Uso en el juego	Si	No	
	Comprensión	Si	No	
	Expresión	Si	No	
Pérez Hernández Mauricia María (quinto grado)	Uso dentro del aula	Si	Si	Edad: 12 años Habla y comprende la lengua tsotsil. El español lo usa dentro del aula de clases, comprende instrucciones simples y se expresa con frases cortas
	Uso familiar	Si	No	
	Uso en el juego	Si	No	
	Comprensión	Si	Si	
	Expresión	Si	Si	

				y con un vocabulario limitado.
--	--	--	--	--------------------------------

La valoración lingüística se hizo a partir de un instrumento denominado “diagnóstico lingüístico” (CONAFE 2006) que consta de un protocolo de aplicación para la exploración de los principales componentes de la competencia bilingüe: comprensión, expresión, oralidad, y escritura de la lengua indígena y español. Este protocolo cuenta con indicadores para la ubicación del tipo de bilingüismo de cada niño en las siguientes categorías.

- Dos tipos de monolingüismo-en lengua indígena/español
- Dos tipos de bilingüismo–lengua materna indígena/lengua materna español
- Dos tipos de bilingüismo en proceso-comprensión de segunda lengua sin expresión/comrensión de la segunda lengua con expresión incipiente.

Además entre los instrumentos con que cuenta este protocolo se aplicó lo referido a la observación de los contextos comunitarios de uso de la lengua indígena y el español.

En el cuadro anterior se hace mención de la lista de estudiantes del grupo multigrado donde se realizó la práctica educativa. En él se alude de manera específica el nivel de bilingüismo respectivo de cada uno, según los indicadores propuestos por CONAFE para este aspecto y que están asociados con los cuadros de control de los aprendizajes esperados por grado y por nivel para la competencia bilingüe en lo oral y en lo escrito. En la columna correspondiente, a las observaciones se describe que en la lengua tsotsil son competentes en el habla y escucha, pero con la lengua castellana no son oportunos a la hora de entablar una conversación, quiere decir que entienden algunas palabras, pero no pueden tener una conversación fluida ni al nivel semántico ni al sintáctico articulatorio.

Hacer el diagnóstico sobre la lengua materna de los estudiantes, nos sirvió de entrada para explorar cómo utilizar la lengua indígena como instrumento de enseñanza aprendizaje, y no sólo como asignatura y contenido lingüístico de

enseñanza. Para favorecer el desarrollo de la biliteracidad en los marcos curriculares para la educación indígena, se menciona que:

“Los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollar su lengua aprenderán el español como una segunda lengua, y los que tienen como lengua materna el español, desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional la lengua indígena de la región. Por esto se considera a la lengua indígena y al español como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio”. (SEP, 2011: 62)

Sin embargo, se puede constatar que los estudios realizados tanto teóricos como empíricos acerca de la enseñanza de la lengua indígena, solo se ha utilizado como puente para la adquisición de la lengua española, y no como instrumento para la enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares. Descartando la enorme cantidad de ventaja al existir contextos multilingües.

Así los niños indígenas pueden estar inmersos en dos o más lenguas al mismo tiempo, de esta manera tomé el enfoque del desarrollo bilingüe y de la biliteracidad en el aula multinivel y no solo el desarrollo de una segunda lengua.

A continuación se mencionan los tres niveles que comprende el grado escolar de la escuela primaria Benito Juárez que a través de la exploración realizada pude determinar en el grupo multigrado, así como las características de lectoescritura de los niños de cada nivel:

- Nivel I: ellos aún no pueden leer ni escribir en ninguna de las dos lenguas (tsotsil-español), y solo saben descifrar algunas vocales del alfabeto latino propio del español.
- Nivel II: no pueden leer ni escribir en ninguna de las dos lenguas (tsotsil-español), pero descifran grafías, en este caso dos o tres grafías de consonantes como /m/, /k/, /t/, /p/ que son las que tienen más uso en el tsotsil (la “k” por ejemplo es casi inútil en español)

- Nivel III: pueden leer algunas palabras completas dentro de frases en español, apoyándose en las grafías que conocen y anticipando la lectura, pero fracasan en palabras con sílabas complejas como (mango, naranja) o sílabas mixtas.

Dentro del aula escolar, se presentan las dos lenguas, tsotsil y español, la competencia bilingüe implica que los niños puedan desenvolverse en términos sociales, emocionales y prácticos en la lengua indígena y en español; tanto de forma receptiva como productivamente. Baker C. menciona las cuatro capacidades de esta competencia que son: escuchar, hablar, leer y escribir, mismas que se presentan después en la trayectoria de vida a partir del aprendizaje escolar del niño. Estas no han sido ocupación de los docentes en el aula, puesto que se han concentrado en el español.

Se pudo conocer que los estudiantes, de diferentes edades comparten el mismo problema educativo, puesto que también unos son más interesados en querer aprender a leer y escribir como es el caso del tercer nivel.

La hipótesis de por qué los del tercer nivel tienen más interés en aprender a leer y escribir, se debe a que ahora sienten que es necesario para poder comunicarse dentro y fuera del aula, debido a la ampliación de sus procesos de socialización, así como el ingreso a la secundaria escolar, además el desarrollo del bilingüismo que incluye al salir a trabajar a los pueblos cercanos y vincularse con personas de otros grupos étnicos, el manejo de otras formas de comunicación como la tecnológica que generalmente implican la escritura y lectura del español.

Los de primero y segundo nivel, no es que no les interese, simplemente no están conscientes sobre la importancia de esta competencia y sus usos, debido a su socialización más reducida que abarca principalmente la relación con sus padres, especialmente su madre o las figuras femeninas (tías, abuelas) que es un ambiente más ligado a la lengua indígena como el ámbito familiar-comunitario y que en general no se usa en forma escrita dentro de la comunidad.

Al usar la lengua materna de los estudiantes como instrumento de instrucción es decir de comunicación en el aula, además del español, abre una puerta a la biliteracidad, que:

“en forma desescolarizada, los alfabetizandos debaten temas trascendentes para las familias y la comunidad, problematizándolos desde la consideración de las especificidades socio-culturales, etáreas y de género, proponiendo alternativas viables y formas de organización comunitaria para dar respuesta a las dificultades identificadas” (Hernández & Calcagno, 2003: 15)

Dentro de este enfoque de enseñanza y aprendizaje se podría mejorar los resultados de aprendizaje de los niños de esta comunidad en lo que refiere al principal campo formativo de su educación primaria que es el lingüístico (lengua y comunicación—en este caso desarrollo de lenguas-), si se trabaja con la misma intensidad en ambas lenguas, lo que quiere decir reintegrarla a su lugar e importancia al tsotsil que actualmente está en nivel deplorable dentro de la educación de estos niños.

En la práctica educativa que desarrollé, que me permitió conocer la situación lingüística de la comunidad y el lenguaje dentro del aula tanto de los niños y los miembros de la comunidad, tomé la iniciativa de continuar con un nuevo enfoque en la enseñanza/aprendizaje a falta de orientaciones claras y de materiales pertinentes proporcionados por la institución para el programa de Tutores Comunitarios de Verano que adolece de un enfoque bilingüe biliteral e intercultural. Con la finalidad de usar el tiempo invaluable de un mes de trabajo y convivencia profunda con estos niños y la comunidad con el fin de que puedan leer y escribir.

No sólo es que descifren grafías, o adivinen palabras, sino que inicien en la construcción de textos propios y verdaderos, como dice Joliberth y Sraïki *“leer/escribir es una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones*

(índices) que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor)”
(Joliberth & Sraïki, 2009: 54).

Tratar de que los niños funjan tanto como autores y también como receptores activos. Que se tenga la iniciativa de poder construir si es necesario los elementos gráficos para descifrar qué es lo que se quiere decir, una literatura construida por los estudiantes indígenas tiene que ver mucho en cómo se utiliza la lengua materna de los niños, en este caso una lengua indígena, y poder construir una mejor educación con base en la lectura y escritura en dos lenguas.

¿Cómo ha sido el trabajo biliteral y la lectoescritura en el grupo?

En los párrafos anteriores junto con el cuadro de los usos de la lengua, se hace mención del nivel de lectura y escritura de los estudiantes del grupo multigrado, de manera que sea identificada cuál es la situación real educativa con respecto a la enseñanza y aprendizaje biliteral de las lenguas.

El aprovechamiento y desarrollo de la lengua oral tanto en español como en lengua indígena de los niños es muy escaso dentro de la escuela, pero el uso de la lengua indígena fuera de ella es muy fluido, asimismo el uso de la lengua tsotsil y español en forma escrita es mínimo, se define que sólo se usan en unos cuantos espacios y momentos sobre todo dentro del aula.

Se ha hecho el diagnóstico lingüístico para conocer el desarrollo de las lenguas y de dilucidar cuál es la comprensión de lectura y escritura del grupo. El grupo de estudiantes no cumple con los aprendizajes esperados, en el campo “lenguaje y comunicación” del Plan y Programa de Educación Básica 2011, porque:

“...este campo aspira, además, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a

propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos” (SEP, 2011:44)

De esta forma para poder lograr los aprendizajes, se parte de aprovechar la realidad de los estudiantes, con el fin de lograr la competencia requerida, interpretar y producir; es leer y escribir en forma bilingüe.

Al realizar las actividades académicas, ofrecer y seguir instrucciones así como otras guías y funciones lingüísticas de orientación básica en la escuela todo ello en la lengua española, o preponderantemente en esta lengua dentro de esta escuela ha demostrado, si tomamos en cuenta los resultados de nuestro análisis y diagnóstico lingüístico, que no garantiza el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes de dichos contenidos más bien se ha hecho del español una lengua de imposición que no aporta casi nada a la inteligencia y aprendizaje de estos pequeños niños que existe en la comunidad.

Ahora, ¿cuál es el papel del LEC en curso? Refiriéndome a la adquisición de la lectura y escritura de sus estudiantes, ¿cuál es su deber, y su interés en fomentar la biliteracidad? En un primer contacto con la LEC de la escuela Benito Juárez que no habla la lengua tsotsil de la comunidad sino es hablante del tseltal, en entrevista se pudo escuchar en referencia a como enseña, lo siguiente:

“Solo es una estrategia, solo es de que suponte no me saben escribir, pues ellos dicen, pues tienes que buscar la forma de como escriban, una estrategia, dinámicas, algo así para que escriban, pero nosotros lo hacemos, sino que nos dan una idea ahí también allá pues, pero no nos ayudan a que cómo escribir”
(López S. A., 2015)

Con esta entrevista realizada, es notorio que hay un problema, que a los líderes les cuesta trabajo la enseñanza de la lectura y escritura, que sí existen iniciativas por parte de los responsables de la formación de los líderes, pero algo está pasando y se considera que es importante desentrañarlo dentro de la comunidad.

El apoyo que se le brinda al LEC no es suficiente para enseñar la lectura y escritura, para ello es necesario partir de la situación académica real en el centro de trabajo.

La entrevista nos brinda también la información real de los usos de la lengua y la situación en que viven los estudiantes acerca del tema de la lectura y escritura, para ello se describe dos aspectos sobre la participación de los LEC en función a la enseñanza/aprendizaje.

Lo que el LEC hace y no debería hacer

Es necesario distinguir qué está entendiendo el LEC por “ambiente alfabetizador” que en términos de las autoras Teberosky A. y Ribera N. los “contextos de alfabetización” consiste en el *“contexto de manipular y mirar los textos en sus soportes naturales (libros, periódicos, cartas, y todo tipo de portadores de texto como carteles, envases, etc.); y de relación entre acciones y objetos.”* (Teberosky & Ribera, 2003:67), en donde se desarrolla la adquisición de la lectura y escritura de forma espontánea, además el *“contexto de observar esas mismas acciones junto con los adultos, como mirar un libro con ilustraciones, consultar el periódico para saber el horario de TV, apuntar en una agenda para registrar un número de teléfono, consultar instrucciones para armar un aparato, etc.”* (Teberosky & Ribera, 2003: 67).

En una perspectiva didáctica, y mucho más en los contextos sin mucha tradición y utilización de la escritura estos ambientes son escasos, tal es la situación de las comunidades rurales alejadas, pero también en contextos urbanos marginales donde los niveles de escolarización de la población son mínimos. En las casas y en los ambientes próximos al niño de este medio no existen muchos estímulos ni escritos ni literarios, porque las familias no invierten en textos: libros, revistas, periódicos, no usan agendas escritas, no utilizan cartas o correos, o no saben leer y escribir.

Por ello los docentes en CONAFE se les forma para sustituir el ambiente escrito del que carece la comunidad, aparte de los libros proporcionados y en el que deberían de estar inmersos los niños dentro de sus casas por un “ambiente artificial” que ellos elaboran a través de carteles, tendederos y mucho material gráfico sobre todo con letras aisladas silabas y otras cosas parecidas como se hace notar en esta foto:

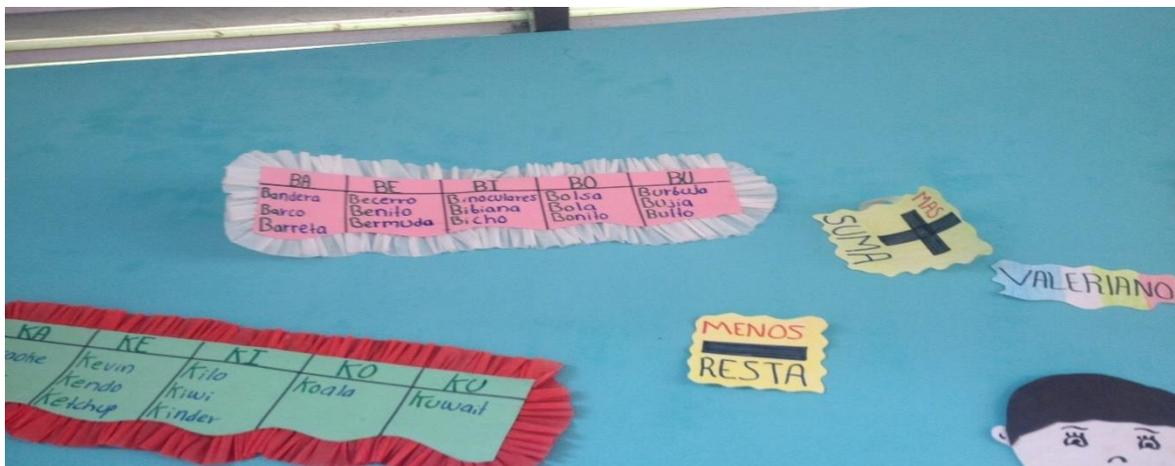


Foto tomada por Ever Gómez López el día 16/02/2016

Es posible observar que los estudiantes tsotsiles se encuentran inmersos en un mundo “alfabetizador” no pertinente, pocos libros, periódicos y otros usos frecuentes de la escritura por parte de los adultos y ancianos en la comunidad, además lo poco escrito que se ve está en la lengua castellana o en otros idiomas dado que casi solo se leen marcas, anuncios de televisión, nombres de programas, películas, personajes, grupos musicales y otros (inglés, japonés).

Sin embargo, los líderes de CONAFE confeccionan letreros, tendederos, periódicos murales, cartulinas, anuncios de todo tipo, pero sobre todo haciendo énfasis en los componentes mínimos de los mensajes sin preocuparse por la significación real y el sentido completo como son las silabas y las letras, sin la presencia de la lengua tsotsil como eje para la adquisición de la lectura y escritura.

Todo ello implica un gran trabajo del educador para los estudiantes, sin embargo, desgraciadamente una enseñanza/aprendizaje del alfabeto no adecuada.

Realidades de la educación indígena cuando se encuentra este tipo de pseudo “ambientes alfabetizadores” que contrario a ser pertinentes desde mi experiencia, están obstaculizando e interfiriendo con la adquisición bilingüe de la lengua oral y escrita en esta comunidad.

Emilia Ferreiro hace mención a esta práctica docente, considerada una mala práctica: “*mostrando el horror de desfase que se produce en chicos que llegan escribiendo textos a la escuela primaria mientras allí los reciben con pa, pe, pi, ta, te, ti*” (Ferreiro, 1999: 27).

Haciendo una síntesis, diremos que dentro de la comunidad si existe un ambiente “literal” que los niños conocen y al que están expuestos de manera espontánea y sistemática pero este no es reconocido ni aprovechado por los docentes quienes de manera artificial “inventan” palabras y hasta sílabas para exhibirlas dentro del salón a través de recortes y tendedores y exponer a los niños a su visualización. Los criterios que utilizan los líderes contradicen una metodología participativa, constructiva por parte de los niños que reconozca sus aprendizajes previos, más bien lo que los líderes pretenden es que los niños memoricen las palabras y las letras que se le ocurren al docente.

En la escuela diagnosticada como se muestra en la foto impresa se puede verificar que se retoman los métodos tradicionales como la memorización de grafías, la ejecución de planas tediosas, y el aprendizaje silábico, sin notar el uso de las dos lenguas para la alfabetización.

Hay un error recurrente en el mundo de la alfabetización en la educación indígena, en contraste con la información del aula, al entrar en un contexto lleno de letras como una “*inmersión en un baño de escritos*” (Jolibert & Sraïki, 2009: 55) sin sentido, fabricados y hechos por el LEC del curso, se cae en un error al utilizar palabras y textos fuera del contexto de los estudiantes, más si se utilizan consonantes o frases que no les son conocidas.

Dentro de este supuesto “ambiente alfabetizador”: “*Koala*” y “*Kevin*”, dos palabras que el líder decidió incorporar a su tendero de palabras, seguramente con la

finalidad de “enseñar” la letra “k” (en español), despreciando la enorme cantidad de ejemplos de uso de la grafía “k” que tiene el tsotsil que es la lengua materna de los niños, como por ejemplo en esta conversación escrita:

-K'usi cha sa'

-Taj man paxak'

-Vakín taj kilot

-Ok'om taj vat k'ak'al¹⁸

En este texto de un total de 54 caracteres, siete (7) corresponden al fonema /k/ es decir un 12% de los fonemas (grafías) en la conversación corresponden al sonido /k/.

Por lo que es clara la confusión que el líder tiene de lo que es favorecer el aprendizaje de la escritura y la lectura, parece querer favorecer más el aprendizaje del español (como si no se pudiera escribir el tsotsil) aunque en este caso el español usa escasamente el fonema /k/).

“Koala” y “Kevin” son dos palabras que ni siquiera tienen un origen en el español, ni son campos semánticos dentro de los ambientes hispanohablantes, mucho menos desde el punto de vista de los estudiantes tsotsiles de la comunidad, dado que nunca han visto al animal y tampoco el nombre propio correspondiente.

Considero entonces que el LEC se hunde en una falta de metodología didáctica por un lado y de compromiso por la enseñanza del tsotsil en otro, los cuáles deben ser tomadas en cuenta para lograr pertinencia y para “bañar” en el mundo escrito a los niños tsotsiles.

Pareciera que la “sensibilidad” por su esencia subjetiva no puede considerarse una “competencia docente” propia y necesaria dentro del proceso de formación, sin embargo considero que este proceso de sensibilización debe ser considerado

¹⁸ Interpretación al español: ¿Qué buscas? Voy a comprar piña; ¿cuándo te vuelvo a ver? Mañana en la tarde.

un propósito de la formación inicial de los docentes indígenas, puesto que muchas de las actividades que deberán desentrañarse se fundamentan en la capacidad de juicio práctico, crítico y sensible respecto del valor y potencialidad que el medio le ofrece y en este medio, la lengua indígena en su recurso fundamental.

Se describe un ejemplo recuperado de mi observación y trabajo de práctica educativa en el aula, lo que considero es una interferencia de las malas prácticas educativas fomentadas por la distorsión del concepto “ambiente alfabetizador” por parte del LEC en este grupo:

Las dos estudiantes Mauricia y Guadalupe (12 y 13 años)¹⁹ al sentir que tienen interés de leer la oración <<vamos a comer una naranja y un mango>> de forma simultánea, mientras yo estoy trazando la frase en el pizarrón, por lo que observo lo siguiente en términos de sus dificultades.

- Con las palabras “*vamos*”, “*comer*” y “*una*”, las niñas leyeron de forma silábica y/o las vocales por separado para después de varias reiteraciones leer la palabra completa.
- Las niñas no completaron la lectura final de dos palabras que fueron “*naranja*” y “*mango*” mismas palabras que a pesar de ser bisílabas les generaron confusión. Mi hipótesis es que quizá por la combinación consonántica /nj/ y /ng/, muy poco frecuente en tsotsil se da esta dificultad.
- por último se comprobó que al final y por sus propios medios las dos niñas no pudieron descifrar la frase completa, sino sólo palabras aisladas.

Se confirmaría lo que dice Joliberth y Sraïki, que un error es pensar que:

“aprender a leer es primero aprender a identificar letras o sílabas o palabras, para ensamblarlas en frases u oraciones y finalmente llegar a la comprensión de pequeños textos” (Joliberth & Sraïki, 2009: 55)

¹⁹ Estudiantes del tercer nivel de la escuela primaria “Benito Juárez”

Dentro del grupo multigrado se reduce en decodificar silabas y vocales sueltas, una manera de pensar para después construir palabras, y formar una oración, lo que es enseñanza y aprendizaje no apropiado, pues no pone en marcha el pensamiento de los niños tsotsiles que cuentan con innumerables recursos como cualquier niño, para afrontar los desafíos que les impone no solo el aprendizaje de la escritura sino su plena participación en el aprendizaje de otra lengua.

¿Qué se supone que se debe de hacer y lo qué no se hace?

Hablar de los docentes que atienden a la población infantil indígena, es en un primer momento hablar de su competencia y la pasión por enseñar a sus estudiantes, sea cual sea el problema educativo que hay que atender de manera inmediata.

El LEC formado para atender a grupos multigrado es requerido para contrarrestar los problemas académicos que pueda existir dentro de la comunidad, el objetivo no es la descripción de la formación de los líderes, pero sí el de cómo lidiar con el problema educativo que tiene la escuela “Benito Juárez”.

El desarrollo de la adquisición de la lectura y escritura es lo que nos compete subrayar, tener claro de lo que se debe de hacer, es rescatar la situación lingüística y académica de los estudiantes tsotsiles, para sentir qué es lo que quieren leer y escribir sin importar en qué lengua se haga.

Es aprender a leer y escribir en dos lenguas sin la inclinación hacia una, dentro de la misma recuperar contenidos comunitarios, así como la que propone la cultura hispano-hablante. Con la posibilidad del desarrollo de la capacidad oral en la forma escrita.

Asimismo planear la metodología que promueva el desarrollo de la adquisición de la lectura y escritura, requiere de un cierto proceso para alcanzar una mejoría en ambas lenguas, un papel importante para el líder educativo de la comunidad.

Usar ciertas estrategias, en primera es conocer la situación real de los estudiantes, y en una inmersión alfabética o literal que promueva el desarrollo de las capacidades intelectuales que se requieren para esta competencia binaria.

En cuanto al Líder Comunitario en curso, en específico de la escuela que se detalla; la lingüista Daffunchio R. nos conduce a una relación que debe de existir entre Líder-Estudiante, ya que nos menciona que el que conduce tendría que averiguar ¿qué le interesa leer el niño indígena tsotsil de esta comunidad? ¿Qué leer y qué desearían escribir?

Definir el mundo de la alfabetización, en contextos reales de manera general, palabras de ella que:

“el ambiente urbano está inmerso en una lengua única que es el castellano, el español. La comunicación generalizada oral y escrita se da en español y en las escuelas hay un tipo de alfabetización monolingüe en español. Hay que preguntarse qué ocurre con el aprendizaje y el desarrollo de los niños que tienen otra lengua materna y de uso familiar, no es el español sino una lengua indígena, qué se les ofrece para en vez de disminuir multiplicar sus potencialidades reales” (Daffunchio R., 2016)

Es necesario definir el contexto donde se inicia a leer y escribir, al mencionar urbano de manera inmediata se habla de la lengua española, porque es en donde se desenvuelven los estudiantes en una situación real.

La alfabetización no se da de manera improvisada, como por ejemplo dentro del contexto urbano, es que:

“desde el cartel de pesero o metrobus que indica adonde se dirige, los carteles de los negocios (...), los nombres de las calles, los letreros indicadores del rumbo, por ejemplo Picacho, Ajusco, calle Morelos, o los carteles indicadores dentro de un hospital: pediatría, urgencias, etc., los nombres de las medicinas, el

periódico ...el mensaje de texto en el celular ...todo está escrito.
(Daffunchio R., 2016)

“ahora, qué pasa con la escritura en las comunidades indígenas, en las comunidades indígenas como no existe ese ambiente escrito y menos en español, de escritura por todos lados, es la escuela la que tiene que proporcionarlo, es la escuela la que lo tiene que introducir o acrecentar, y crear un ambiente interesante que incorpore la lectura y la escritura .. pero en ambas lenguas y dándole su lugar en primer término a la lengua indígena, produciendo sus propios escritos, reafirmandola porque es la que se usa en esa comunidad ,en esa cultura, pero sin desechar la otra que también se necesita , el castellano, el español, que se irá incluyendo junto ” (Daffunchio R., 2016)

Nuevo desafío para el Líder Comunitario, y para los docentes en general que atienden poblaciones indígenas en contextos rurales marginados, es la escuela la que lo tiene que introducir, crear con los estudiantes y la comunidad sus “ambientes alfabetizadores”.

Como no están en un contexto urbano, no se notan palabras como nombres de calles, de tiendas, nombre de espacios públicos, pero en la comunidad si podemos encontrar productos comerciales conocidos por los niños, ahora no solo se está hablando de una alfabetización en una lengua, sino la convergencia del tsotsil y el español e inglés.

Debe de existir la correlación de un “ambiente alfabetizador” real de lo que son palabras escritas, las palabras en la lengua de los niños que sean conocidas y familiares para los estudiantes indígenas de esa comunidad, porque los niños las saben y las conocen.

Dentro del aula, no es tratar de adivinar posibles palabras que sepan los estudiantes, ni la de utilizar palabras cortas, o supuestamente “fáciles” como las famosas usadas “mamá”, “papá”, etc. Mucho menos el trato en la separación de

grafías. Pero si se hace mención de palabras completas y vividas en la realidad, es ahí donde se van tomando, cuál debe de ser el papel del Líder Comunitario como punto de partida en la enseñanza de la lectura y escritura de los niños.

Aparte de las palabras escritas y conocidas por los estudiantes, es inducir al niño en contextos escritos como lo es la biblioteca del aula, libros que están escritos en español y lengua indígena, todo lo relacionado a la cultura escrita.

Se reitera que lo que los niños tsotsiles conocen, no sólo son los que se ven a simple vista, también existe lo que escuchan gracias a los medios de la tecnología de la información y la comunicación. En la tele y en la radio escuchan palabras en español muy repetitivas que las van adaptando, además de que existen estaciones de radio en su propia lengua en este caso el tsotsil.

El proceso de alfabetización debe de ser bilingüe, una propuesta al conocer la situación real, refiriéndose a una biliteracidad, recuperando todo lo que conocen los estudiantes.

Cabe destacar que para entrar en el mundo alfabético se debe ir reconociendo que hay ciertas diferencias tanto en los sonidos de vocales o de consonantes entre ambas lenguas. Por ejemplo:

“Hay sonidos -fonemas- que una lengua tiene y que la otra no, por ejemplo el sonido "sh" (que también se puede representar con "x") no lo requiere el español, aunque en algunas zonas se escuche que en vez del sonido "s" pronuncian "sh", pero en el alfabeto del español no se precisa el fonema "sh" (x) para distinguirlo de "s". O por ejemplo el sonido "ts" de "tseltal" o de "tsotsil", ese sonido no hay en español. O al revés en español existe la combinación de sonidos "dr" que no aparece en tsotsil o tseltal. Entonces cada lengua tiene sonidos propios y sonidos comunes o prácticamente iguales a otra, sea el español o cualquier otra (...)" (Daffunchio R., 2016)

El alfabeto que se utiliza para escribir el tsotsil es el mismo que el del español, pero hay que agregar o quitar algunas grafías o marcas o combinarlas de otra manera para poder escribir sonidos del tsotsil, por ejemplo es muy frecuente que dentro de la escritura del tsotsil se use la glotal (‘) porque al escuchar ciertas palabras así suena, glotalizado, por ejemplo:

K’usi = ¿qué?

Paxa’k = Piña

Ts’i = perro

Vak’in = ¿Cuándo?

Entonces desde el comienzo del proceso de la “biliteracidad”, se toma en cuenta que en las comunidades indígenas aparte de enseñar en su lengua materna (tsotsil) también es el momento de ir incorporando el español, porque de alguna manera tiene contacto con esta lengua.

Habrán situaciones en donde es necesario utilizar la lengua española, como en los contenidos escolares sobre conceptos que no tienen una traducción literal al tsotsil, sin la necesidad de aislar la lengua indígena que estará presente a cada momento.

Del mismo modo habrá contenidos comunitarios, descripciones del contexto, de la cultura propia, narraciones personales, listas de objetos, elaboración de gráficos etc. que no pueden ser explicados ni escritos en castellano, por no haber traducción literal o porque los niños monolingües no la pueden realizar.

Desarrollar entonces con los estudiantes por la forma oral que saben, en la lengua indígena que los haga expertos “orales” en su lengua, con significados desde su cultura, ejercitar una manera de escuchar, y entonces pasar de oralidad a la literalidad.

¿Qué les interesa escribir los estudiantes tsotsiles? Con palabras de Daffunchio R.:

“para saber que le interesa los niños, como docente (...) porque uno lo puede decir por la experiencia que tuvo, pero el que ve, el que tiene que hacer una práctica de observación, de averiguación, de captar, incluso de preguntar a los niños o a la comunidad donde se encuentra es el docente” (Daffunchio R., 2016)

Como Líder comunitario, se resume en que es el docente quien funciona como mediador para captar todo lo que es de interés para los niños, y para llevarlos a escribir y leer. Otra habilidad docente que surge de esta apreciación es la de ser un indagador, un investigador y un buen cuestionador de la comunidad y de los estudiantes.

No sólo es el de tratar de poner palabras que cree conocidas por los estudiantes, en este caso es la práctica de observación y de escuchar por el mismo educador para determinar cuáles son esas palabras escritas abundantes, y las que no tienen escrito dentro del aula, pero que les sean significativas a los estudiantes.

El niño no nos puede decir en forma de telegrama qué le gusta decir, leer y escribir y en qué lengua, sino que el docente es el papel fundamental quien debe construir en su formación, esa pasión de descubrir el mundo del interés de los niños indígenas tsotsiles.

Es una construcción sumamente interesante para determinar cómo utilizar el enfoque de la biliteracidad, donde no exista la parte de palabras en una u otra lengua o las cortas o largas, o las de fácil o difícil de leer, es a partir del interés del niño y el “ambiente alfabetizador” real de la comunidad.

Producción y uso de la lengua tsotsil

Crear literacidad en lengua tsotsil, es uno de los objetivos de la educación bilingüe intercultural, así como una importante construcción del sistema escrito de la lengua indígena.

Vygotsky consideraba que el lenguaje y la lectoescritura surgen de un conjunto social y cuando se habla de grupos sociales, en este caso las poblaciones indígenas rurales, es necesario replantear cuál es esa construcción del idioma, lectoescritura y las matemáticas, y cuál es su importancia que se da dentro de la comunidad.

En la atención educativa, es casi nulo el apoyo familiar para la adquisición de la lengua escrita tanto en tsotsil como el español²⁰ para los estudiantes. Así como la falta de materiales didácticos en la lengua y variante de la comunidad, la ubicación lingüística de los educadores, y recursos pedagógicos. Debe de existir materiales escritos necesarios en la lengua indígena que elabore el líder junto con los estudiantes que van aprendiendo.

La lengua mayoritaria, en este caso la lengua española, se ha caracterizado por tener un alfabeto y reglas de escritura establecidas, oficiales, mientras que el alfabeto de las lenguas indígenas continua su proceso de construcción y sus debates para definir cuál se cree que es lo más adecuado o correcto, debido a las variantes lingüísticas de cada lengua, la poca tradición escrita de la lengua y lo reducido hasta ahora de la comunidad de práctica lectora.

Asimismo se busca con las lenguas indígenas el escribir conocimientos ancestrales que han sido transmitidos hasta el presente. Al escribir las lenguas indígenas es una forma de representación cultural y conservación lingüística. Además deben desarrollarse los usos académicos de la lengua, la escritura de textos no tradicionales y con información nueva.

²⁰ Los padres de los estudiantes de la escuela “Benito Juárez” son incipientes en la lectura y escritura de la lengua tsotsil y español.

El uso y desarrollo de la lengua indígena significa una resistencia cultural, sin concentración solo en el habla y la escucha, sino al desarrollo de su lectura y escritura. En la actualidad podemos mencionar programas institucionales como la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), Dirección General de Educación Indígena (DGEI), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), que pretenden el desarrollo, y la promoción de las lenguas indígenas, ya sea en materia pedagógica, lingüística o jurídica.

Estos son los parámetros que tiene la producción y reconocimiento de las lenguas indígenas, sin embargo la vía sobre la educación, aun es tarea pendiente por construir la Interculturalidad Bilingüe.

Con el fin de garantizar la importancia de la lengua materna (tsotsil) en el uso dentro y fuera del aula, es necesario reconocer cuál ha sido el papel de la lengua indígena en los tiempos. No solo como puente para la inducción a la lengua española, tampoco la lengua solo como medio de comunicación, para preguntas o seguir instrucciones; es una lengua para adquisición y transmisión de conocimientos nacionales, internacionales y culturales propios de la misma comunidad.

Permite el reconocimiento el derecho de escribirla, como su construcción gramatical, sus criterios particulares, en la producción de libros bilingües, materiales didácticos bilingües. Ahora la traducción de la biblia en algunas lenguas indígenas, en la formación de intérpretes para derechos jurídicos, son algunos de los ejemplos que se han logrado, pero también alertan sobre lo que no se han logrado.

Garantizar el uso, la producción y desarrollo de la lengua indígena, no solo en la escuela, sino en otros espacios públicos es un primer paso para la preservación, valoración, y promoción de las lenguas indígenas que conforma el país de México.

Capítulo V. Propuesta a partir de la práctica educativa

¡Cómo dar la palabra al niño!

Elisa Freinet-esposa de Celestín

En este capítulo se describe la experiencia obtenida, así como la construcción pedagógica para la adquisición de la lectura y escritura, tomando en cuenta el “ambiente alfabetizador” de la propia comunidad para el desarrollo de la biliteracidad. Conocer cuál ha sido la educación indígena en la escuela “Benito Juárez” fue posible a partir del método de la empatía que es lo que permite según Walter Benjamín saber cuál es el interés del niño en este caso, del niño indígena en especial sobre su educación.

Descripción del trabajo de campo

La Licenciatura de Educación Indígena de la UPN (LEI) acordó en el año 2015 ampliar el convenio que la UPN tiene desde hace varios años con CONAFE, para que los estudiantes de la licenciatura pudiéramos hacer nuestro servicio social como docentes en las escuelas primarias comunitarias sobre todo a población indígena, fue en esta situación que me animé a participar en el programa tutores comunitarios de verano (TCV), del mismo estado que soy, lo cual me permitiría contar con un ámbito educativo para realizar la práctica educativa de mi investigación en curso, si bien la situación cambió en varios aspectos.

El programa de TCV del CONAFE consiste en atender durante un mes a escuelas primarias que se encuentran en zonas marginadas y de difícil acceso, y se caracteriza por los altos índices de rezago educativo, bajo aprovechamiento escolar, deserción escolar, reprobación y repetición de grados.

La capacitación que recibí como TCV, nos proporcionó una *guía de trabajo* basada en proyectos, que consiste en actividades para cuatro semanas, básicamente relacionadas con las competencias de los campos formativos “lenguaje y comunicación” y “pensamiento matemático”.

Cada semana se deben dedicar 29 horas y media para la tutoría: de lunes a viernes 5 horas diarias por la mañana en las que se trabajarán las actividades del proyecto con todos los estudiantes de la comunidad, y de martes a jueves se ocupará 1 hora y media por la tarde para brindar atención personalizada solo a los niños que presentan serias dificultades para leer y escribir; es decir, 6 horas y media diarias de martes a jueves, y lunes y viernes solo 5 horas por día²¹

Recupero el segundo proyecto que es la “Campaña de salud: sana, sana, colita de rana” para constatar el problema educativo que existe dentro de la comunidad.

Por ejemplo en la actividad 2. Se debe de presentar a los estudiantes las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué piensan cuando escuchan la palabra “salud”?
- b) ¿Por qué creen que se enferman las personas?
- c) ¿Cuáles enfermedades conocen?
- d) ¿De qué se enferman más en la comunidad?

Se presenta a los estudiantes (en un escrito) las preguntas en rotafolio, para que las lean y opinen cada estudiante del grupo; como describo en el capítulo IV los estudiantes de la escuela Benito Juárez, no dominan la competencia de la lectura y escritura en ninguna lengua.

Del mismo proyecto se incluye el diseño de tecnologías de salud, tales como son el termómetro casero, jeringas, batas de médico, gorritos de enfermeras, cajas de medicamentos, entre otros. El último día de la semana de actividades, a través de

²¹ Recuperado el día 16/05/2016 en la página:
<http://www.conafe.gob.mx/tcv/materiales/Documents/guia-TCV-2014.pdf>

una campaña de difusión los niños deberán de escribir frases alusivas a la promoción y prevención de enfermedades asociados al ejercicio.

La contradicción es que no se toma en cuenta que la comunidad indígena tiene una gran cultura sanitaria, tiene un sistema médico y de salud que incluye a personas expertas en herbolaria, así como los curanderos, que el proyecto expuesto no recupera, no parte de los aprendizajes previos de los estudiantes.

Durante las actividades sobre el proyecto de la “Campana de salud: sana, sana, colita de rana” en herbolaria no recupera la posología, forma de medir las porciones de consumo en hierbas para las curaciones dentro de las comunidades, ni tampoco una serie de ejemplos para las prevenciones de las enfermedades. Así como las medidas tradicionales en porción que no están en mililitros ni en miligramos.

No quiere decir que no aprendan los estudiantes, pero entre los aprendizajes esperados se podría proponer el aprendizaje simultáneo, por ejemplo ¿Cómo es la medición basada en números decimales y las mediciones en comunidades indígenas? ¿Qué materiales se usan para las curaciones dentro de las comunidades indígenas, y qué materiales se utilizan en los hospitales?

Los cuatro proyectos que están incluidos en la guía no incluyen especificadas el trabajo con la lengua tsotsil, bilingüismo, diglosia, aritmética oral y escrita, que cuando me enfrenté al grupo, no entienden el español, y por lo tanto tampoco comprenden la lógica de los proyectos diseñados, mismos que no recuperan sus características culturales y lingüísticos ni su participación ni propuestas.

En la participación dentro de este programa, se dio la oportunidad de conocer la educación que se ofrece en una de las tantas comunidades indígenas que conforma el país, y cuáles eran las realidades que debían atenderse inmediatamente.

Origen de la propuesta que se diseñó

El desinterés de los niños por la asistencia a clases se notó desde el principio, ya que la matrícula no coincidió con el primer y segundo día de clases (asistencia de diferentes niños en los dos días) suposición de que podía tratarse de que se requería las competencias básicas expuestas anteriormente, además la información por parte de la Asociación Promotora de la Educación Comunitaria (APEC) es que es el segundo año que recibe el apoyo de los TCV.

Por este motivo, la labor del TCV en escuelas indígenas requiere del cambio de estrategias para la enseñanza y aprendizaje de contenidos, como se mencionó al principio las actividades que incluye la guía no correspondía con las características de los estudiantes. El primer paso fue dejar y cerrar la guía, esto equivalía el desarrollo de la competencia lectora y escritura, ya que era el obstáculo común de todos los estudiantes.

Durante mis estudios en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, la formación que se me ha proporcionado en la LEI, han sido en lo posible por conocer la educación indígena, por los ejes transversales que son: *Derechos humanos y derechos de los pueblos indígenas; Equidad, pertinencia cultural y dialogo de saberes; y las Practicas bilingües y revitalización de las lenguas y culturas indígenas*; me fue posible recuperar lo aprendido para hacer la práctica educativa, basándome en los intereses de los niños indígenas en un grupo multigrado.

Las desubicaciones lingüísticas del trabajo docente constituyen un fenómeno actual en el sistema educativo nacional a pesar de ser una problemática relativamente controlable y erradicable por medios de gestión simple. Al llegar a la comunidad asignada como TCV no correspondía con mi perfil lingüístico, ya que los estudiantes son de la cultura tsotsil, pero al ser de la cultura tseltal me fue posible apoyar e intervenir en una situación educativa en esta cultura.

Propósito en la propuesta educativa

Trabajar la biliteracidad con los cuatro espacios tridimensionales que propone la autora Horneberger N. que son: *el contexto, los medios, el desarrollo y los contenidos*, que permite desde mi punto de vista desplegar las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, que menciona Baker C.

Abrir el enfoque para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura a partir del propio “ambiente literal” de la comunidad tsotsil que es un ambiente complejo lleno de significados locales, regionales y globales, en español preponderante, cargado de relevancia y significación en tsotsil es decir de forma híbrida, que aportan diversos productos del mercado que se constituyen en “léxicos” muy conocidos por los estudiantes.

Usando el argumento plenamente sustentado de que no se aprende dos veces a leer y escribir, podemos afirmar que la primera alfabetización, es también una alfabetización en todas las lenguas que son del dominio del aprendiz, motivo por el cual no solo se alfabetiza en una lengua dentro de este contexto comunitario multilingüe, sino con todo el “ambiente alfabetizador” que rodea al estudiante indígena.

La propuesta biliteral de enseñanza a través del léxico que conforma el contexto alfabético familiar y más entrañable para los niños, permite evitar el grave error pedagógico que refiere Joliberth de “(...) *entrar en lo escrito a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas*” (Joliberth, 2009: 57) por eso durante la convivencia educativa con los niños tsotsiles, la preocupación inicial fue detectar donde se encontraban aquellos ámbitos de influencia literal para los niños y una vez identificado ese ambiente, recuperar sus motivos, expresiones y palabras más cercanas que constituyen el ambiente escrito natural y de concentración al interés del grupo infantil y con éste su pertinencia para la práctica educativa.

Descripción de la experiencia. Algunas iniciativas de trabajo con la lectura y escritura

El grupo integrado por los niños de diferentes edades, son hermanos y primos, las características que comparten son su lenguaje oral en tsotsil, así como un ambiente alfabetizador propio de la comunidad. A continuación se presenta un cuadro con los datos básicos de los niños como son: nombre, edad, sexo, grado escolar y perfil lingüístico.

Núm.	Nombre	Sexo	Edad	Nivel y grado escolar	Perfil lingüístico
1	Pérez de la cruz María Luz	M	8	I, 1	Tsotsil
2	Pérez Hernández Fernando Álvaro	H	8	I, 1	Tsotsil
3	Pérez de la cruz Valeriano	H	9	I, 2	Tsotsil
4	Pérez Hernández Mario Fernando	H	10	I, 2	Tsotsil
5	Pérez de la cruz Juan Carlos	H	10	II, 1	Tsotsil
6	Pérez de la cruz Guadalupe	M	13	II, 2	Tsotsil
7	Pérez Hernández Mauricio María	M	12	III, 1	Tsotsil-Español incipiente

Dentro del grupo de estudiantes, cada uno de ellos tienen ciertas características de comportamiento en el aula: María Luz es una niña muy risueña le gusta seguir las actividades de sus hermanos, Fernando y Mario siempre andan juntos en las actividades escolares, Valeriano es un niño tímido que sigue las actividades individualmente, pero cuando se le dice que es un trabajo en equipo él inmediatamente se integra, lo mismo pasa con Juan Carlos aunque él es un poco serio, mientras que Mauricio y Guadalupe están siempre en las actividades escolares, que son las más decididas en querer saber y lograr la adquisición de la lectura y escritura; al final todos se conocen muy bien.

A partir de que me di cuenta, que no podía trabajar con la *guía de trabajo* de TCV, elaboré un plan de trabajo con la lectura y escritura, donde tenía que saber cuáles serían los intereses de los estudiantes para querer leer y escribir.

También con mi contacto con los niños, observación e interacciones que tuve con ellos y con la comunidad, se presenta a continuación, cómo elaboré una secuencia

en la que se destacan las actividades que me permitieron conformar un vocabulario que me auxilió con algunos ejercicios de escritura y lectura durante mi estancia en la comunidad.

Reporte de observaciones:

Fecha y hora	Situación	Participantes	Vocabularios
04/08/2015 Martes al medio día	Las paletas Durante el receso de clase, los estudiantes fueron a su casa, pero en seguida regresaron, porque venía el vendedor de paletas, y cada uno compró lo suyo (aparte el asombro de que sabían cuánto pagan y el cambio que reciben). Después de eso se vinieron a sentarse afuera del salón a comer su paleta. En la plática de ellos decían los nombres de los sabores de las paletas, sin decirles nada se anotaba en el diario de campo.	María, Fernando, Valeriano, Mario, Juan Carlos, Guadalupe y Mauricia.	<i>Cacahuate,</i> <i>Coco, Limón,</i> <i>Nanche, Uva,</i> <i>Sándwich</i>
04/08/2015 Martes en la tarde	Las películas Un compañero del TCV de otra comunidad, llegó de visita a mi escuela y propuso ver una película de terror en la computadora. A una hora de la función, María Luz toca la puerta del salón para dejar comida, se da cuenta que estábamos viendo una película, en eso pregunta ¿de qué se trata? A lo que contestamos que era de “ <i>pukuj</i> ” (fantasma en la lengua tsotsil) para que entendiera que se trataba de susto. Ella dijo que si podía verla con nosotros, y le dijimos que sí, en eso pasa dentro del salón, cinco minutos después salió corriendo sin decir nada (pensábamos que no le había gustado la película o simplemente le dio miedo) pero en seguida regreso con su hermano Valeriano y se sientan los dos a verla. Mientras sus primos jugaban con los marranos cerca del salón, también se dieron cuenta de que estábamos viendo una película, entonces se acercan a la puerta del salón, vimos que querían entrar y les dijimos que pasaran. Cada quien se acomodó para verla y la terminamos de ver juntos, entre los presentes todos eran estudiantes menos uno niña, Pancha (que así la llaman sus	María, Fernando, Valeriano, Mario, Juan Carlos, Guadalupe y Mauricia.	<i>Pukuj</i> <i>Chuky</i> <i>Llorona</i> <i>Mascara</i> <i>Fredy</i>

	<p>hermanos, al decir verdad se llama Francisca) que también vio la película. Durante la sesión los niños dialogaban entre ellos y preguntaban ¿Quién era el bueno?, pero no les decíamos nada, para que ellos mismos se dieran cuenta de la trama de la película.</p> <p>Acabando la película, ellos comentaban que daba mucho miedo, y nos preguntaron que si también nos asustamos, y les dijimos que sí, más adelante les pregunté cómo se llamaban los personajes, entre los estudiantes dijeron que era “<i>pukuj</i>” y luego siguieron que se parecía mucho a los personajes de:</p> <p><i>Pukuj</i> <i>Chuky</i> <i>Llorona</i> <i>Mascara</i> <i>Fredy</i></p> <p>Los estudiantes tenían conocimiento de otras palabras que no son en tsotsil ni en español, tome notas y estas fueron las palabras que pude escuchar.</p>		
05/08/2015 Miércoles en la mañana	<p>Productos del mercado</p> <p>Al otro día de las películas, y alertado de que los niños saben palabras que son del español, en inglés, en tsotsil, y que son palabras comunes dentro de su vocabulario, me propuse promover una nueva búsqueda de vocabularios.</p> <p>Cuando Mari Luz nos vino a dejar el desayuno, y pensando en algo que beber porque nunca nos traían líquidos (alrededor de las ocho am, ya que las clases empiezan a las nueve am, “horario de dios” [como le dicen en la comunidad]), entonces fue que le pedimos dos refrescos de la familia coca cola, que no fuera de sabor cola, mi compañero le pidió de fresa y yo una de toronja. Enseguida nos trajo los refrescos de los sabores solicitados. Con lo que me di cuenta que si conocen los nombres de los sabores.</p> <p>Con Mari verifiqué cuáles sabores conocía y qué más vendía aparte de líquidos en su tienda; así se anota las siguientes palabras:</p> <p><i>Coca cola, Fanta, Fresa, Toronja, Durazno, Totis, Rancherito, Crujitos, Chicle</i></p> <p>Con los niños en clase comprobé que todos conocen</p>	María Luz	<i>Coca cola, Fanta, Fresa, Toronja, Durazno, Totis, Rancherito, Crujitos, Chicle.</i>

	esas palabras de productos de la tienda, ya que se preguntó que más sabores conocían y que más cosas había y fueron las que se presentaron y escribieron anteriormente.		
05/08/2015 Miércoles en la tarde	<p>Nombre de animales en tsotsil</p> <p>En la tarde como me quedaba en la comunidad, como de costumbre, aunque apenas había iniciado los cursos del TCV, mi compañero TCV de la otra comunidad nuevamente llegaba de visita en mi escuela.</p> <p>Detecté días anteriores que tenían un campo para jugar futbol, con porterías de palos, hechos por los niños. Después de las clases y trabajos familiares que hacen los estudiantes, al atardecer juegan el futbol. En eso entonces mi compañero y yo decidimos ir a jugar con ellos.</p> <p>Entre “apodos” que se dicen los niños al jugar, surgieron nuevas palabras como las siguientes:</p> <p><i>Bolom</i> <i>ts’i,</i> <i>tsek,</i> <i>chon,</i> <i>chitom,</i></p> <p>Durante el descanso, después de ganar el partido por el otro equipo, les pregunté qué animales más conocían dentro de la comunidad, donde surgieron nuevas palabras, como son:</p> <p><i>Kapon,</i> <i>us,</i> <i>om,</i> <i>vakax,</i></p> <p>Y luego Mary dijo “<i>chichol</i>” (tomate) que no tenía nada que ver con los animales.</p>	María, Fernando, Valeriano, Mario, Juan Carlos, Guadalupe y Mauricia.	<i>Bolom</i> <i>ts’i,</i> <i>tsek,</i> <i>chon,</i> <i>chitom,</i> <i>Kapon,</i> <i>us,</i> <i>om,</i> <i>vakax,</i> <i>y chichol</i>
06/08/2015 Jueves en la mañana	<p>Nombre de los estudiantes</p> <p>En una clase antes de salir, les pregunté a cada uno de los estudiantes que me dijeran el nombre de cada compañero suyo, y todos lo sabían (obvio viven en su propia comunidad).</p> <p>Fue así que con los nombres propios de ellos pude completar una nueva lista de palabras que son:</p> <p>Juan Carlos, María Luz, Fernando, Valeriano (mejor</p>	María, Fernando, Valeriano, Mario, Juan Carlos, Guadalupe y Mauricia.	Juan Carlos, María Luz, Fernando, Valeriano (mejor conocido como Chano), Mario,

	conocido como Chano), Mario, Guadalupe, Mauricia		Guadalupe, Mauricia
06/08/2015 Jueves en la tarde	<p>Nombres de personajes de películas animadas</p> <p>Dos días sin ver película por parte de los estudiantes, llegaron a tocar la puerta para ver nuevamente una función, les dije que pasaran (estaban casi todos, solo faltaba Pancha), entonces Mauricia pregunta que si tenía la de Bob Esponja, me acordé y en el momento le dije que sí, fue así que todos quisieron verla (Mauricia, Mario y Fernando ellos conocían todos los personajes, pero María Luz, Chano, Juan Carlos, y Guadalupe no la conocían muy bien, porque su papá los prohíbe ver los programas de la televisión).</p> <p>Al inicio de la función todos decían ahí está "Bob Esponja", "Calarmado", y entre otros personajes, ya que estaban viendo la película de esta serie. Así es como se obtiene nueva lista de palabras para nuestro vocabulario:</p> <p>"Bob esponja", "Plancton" al que le decían <i>Ch'ak</i> (pulga), "Don cangrejo", "Patricio", "Arenita", "Perlita", "Gary".</p> <p>Más después del mismo día, terminando de ver la película de "Bon Esponja" vimos otra de "dinosaurios". Como nunca habían visto esta película, al final de la función me preguntaron ¿en dónde se pueden ver esos animales?, ¿Dónde viven? ¿Dónde podríamos comprar uno? (como comprar ganado). Con esta pregunta no supe que decir, simplemente les dije que ya no hay, que ya no existen.</p> <p>Una pregunta compleja que no pude explicar, solo contesté lo que se me vino en la mente. Me sentí mal; entonces me dijeron los estudiantes que cuando veríamos:</p> <p>"Rambo" o de carros</p> <p>Con esto concluyó una nueva lista de palabras para nuestro vocabulario.</p> <p>Estos cuatro días juntamos en total 47 palabras de cuatro (4) campos semánticos diferentes que son "sabores", "animales en lengua tsotsil", "personajes fantásticos" y "nombres propios".</p>	<p>María, Fernando, Valeriano, Mario, Juan Carlos, Guadalupe y Mauricia.</p>	<p>Bob esponja, Calarmado, Plancton, <i>ch'ak</i>, Don cangrejo, patricio, Arenita, Perlita</p>

El vocabulario recuperado con el que trabajé más adelante que incluye palabras como: /Fanta/, /coco/, /bob esponja/, /ts'i/ y otras dentro de las 45 palabras que logré identificar en diversos ámbitos de uso espontáneo de los niños, cumple con las características lingüísticas mencionadas por Joliberth que: *“La lingüística textual, el análisis del discurso y de la enunciación, han puesto en evidencia que la significación y la coherencia de un escrito se dan en el nivel de un texto completo contextualizado. Por ello es necesario que los niños se enfrenten, tanto para leerlos como para producirlos, desde el principio (es decir, desde los primeros años de la Educación Infantil o Nivel Inicial [2-5 años], con textos completos auténticos, no escolares, múltiples, que funcionen en situaciones reales de expresión y de comunicación, en particular con desafíos efectivos y verdaderos destinatarios”* (Joliberth & Sraïki, 2009: 17)

Comento la cita de Joliberth apoyándome en el cuadro de palabras que recuperé del ambiente literal dentro de la comunidad a partir del trabajo directo con los niños en actividades extraescolares durante mi estancia. Las palabras del vocabulario cumplen con las siguientes características:

- Son “completas” porque son palabras que recuerdan y traen a la mente de los niños un complejo de ideas, pensamientos, sentimientos y emociones asociadas con un grupo de significados que les permiten desencadenar un curso discursivo en su propia lengua, a partir de las mismas.
- Son “auténticas” porque los estudiantes las conocen, fueron producto de su propio vocabulario y elección, además les son significativas no solo a un niño en particular, sino a todos por igual porque constituyen componentes de la “cultura infantil” de la comunidad.
- Son “no escolares” porque no tiene nada que ver con la escuela, ni mucho menos con la enseñanza, de hecho, este tipo de palabras generalmente son excluidas del contexto escolar porque no se asocian ni con las asignaturas escolares, ni con los “contenidos” valorados en la escuela, como son los que corresponden a los “temas” tradicionales asociados con los libros de texto.

- Son “múltiples” ya que se conforman desde campos semánticos diferentes, asociadas a prácticas discursivas y lingüísticas cotidianas entre los niños que son generalmente informales, espontáneas, que pasan por alto diversas “complicaciones” estructurales de algunas de estas palabras-frase, entre ellas combinaciones consonánticas diferentes a las usuales en su lengua, como fonemas que no existen en tsotsil (/f/), diptongos poco frecuentes con sílabas tónicas, palabras esdrújulas entre otras.
- Funcionan en situaciones reales de expresión y comunicación con “desafíos efectivos” para los niños, porque contienen estructura lingüística, tanto en el aspecto semántico de los significados, como sintáctico de la composición gramatical, léxica y fonológica, que exige de los niños una correcta aplicación práctica en situaciones comunicativas cotidianas. Estas combinaciones silábicas, además de ser identificadas a la escucha, pueden presentar un desafío muy productivo para su escritura.
- Funcionan en situaciones reales de expresión y comunicación con “verdaderos destinatarios” porque las palabras que fueron escuchadas de los propios niños, todo el grupo sabe de qué se trata y qué es. También los padres de familia, los vecinos; las palabras forman parte de la comunidad.

A partir de la perspectiva desarrollada, se llega a la conclusión de que es posible, y en el caso de la población infantil indígena de pequeñas comunidades monolingües como “San Joaquín” en el Municipio de San Cristóbal, que aprendan e integren y den “bienvenida” a dos lenguas que necesitarán para su desarrollo cultural óptimo (tsotsil y español) al mismo tiempo y desde su edad más temprana tanto en la forma oral como escrita.

La clave es estar abierto a conocer y utilizar la realidad del contexto lingüístico verdadero y el real mundo “letrado” dentro de la comunidad, que es el que comunica sentimientos, sensaciones, efectivas, a través de la escritura a la población y que no tiene que ver para nada con lo que los maestros y facilitadores de la escuela denominan “ambiente alfabetizador”, formado por multitud confusa

de cartones con letras sin sentido para los niños pegadas en un caos de significados dentro del aula.

Más bien explora la mente de los niños a observar con atención el contexto visual y literal al que están expuestos los miembros de la comunidad en especial los propios niños, y que en esta experiencia de un mes dieron cuenta de la siguiente lista de palabras por escrito, a partir de la cual según este planteamiento se puede desarrollar una propuesta para el inicio efectivo del desarrollo biliteral de los estudiantes, que propone la autora Hornberger N. en sus espacios tridimensionales.

A continuación se presenta el grupo de 45 palabras identificadas durante mi práctica a partir del diálogo con los niños:

Núm.	Palabra	Lengua	Tipo de palabra	Significado del término para los niños	Procedencia del término
1	Cacahuete	Español	Sustantivo	Es el nombre del sabor de una paleta término oral asociado al color	Planta y fruto muy conocido en la comunidad
2	Coco	Español	Sustantivo	Es el nombre del sabor de una paleta término oral asociado al color	Fruto del cocotero
3	Limón	Español	Sustantivo	Es el nombre del sabor de una paleta término oral asociado al color	Fruto del limonero
4	Nance	Español	Sustantivo	Es el nombre del sabor de una paleta término oral asociado al color	Fruto comestible pequeño, globoso y de color amarillo
5	Uva	Español	Sustantivo	Es el nombre del sabor de una paleta término asociado al color	Fruto comestible, pequeño y de forma redonda u ovalada, piel muy fina y carne muy jugosa.
6	Sándwich	Inglés	Sustantivo	Forma cuadrada del helado en presentación diferente a paleta	Especie de bocadillo hecho con dos o más rebanadas de pan de molde entre las que se pone algún tipo de alimento

7	Pukuj	Tsotsil	Sustantivo	Es el nombre para designar a todos los seres de terror (no visuales) genérico para catalogar la multitud de películas de espanto que les gustan	Fantasma
8	Chucky	Inglés	Nombre propio	Nombre de un fantasma	Película con drama de terror muy conocida por los niños
9	Llorona	Español	Sustantivo	Nombre de un fantasma conocido por los niños	La llorona es una de las figuras más temidas y conocidas en México
10	Máscara	Español	Sustantivo	Nombre de un fantasma que conocen de una película	Objeto para ocultar el rostro, que representa la cara de una persona, un animal o un ser imaginario
11	Freddy	Inglés	Nombre propio	Nombre de un fantasma que conocen de una película	Es el personaje principal de la saga de películas de terror A Nightmare on Elm
12	Coca cola	Marca	Nombre propio	Palabra escrita en los refrescos/asociada al sabor coca	Es una bebida refrescante efervescente, vendida en tiendas, restaurantes y máquinas expendedoras en más de doscientos países o territorios.
13	Fanta	Marca	Nombre propio	Palabra escrita en los refrescos/asociada al sabor naranja	Es una marca de refresco con gas, propiedad de la compañía The Coca-Cola Company
14	Fresa	Español	Sustantivo	Palabra escrita en los refrescos/asociada al sabor fresa	Es una marca de refresco con gas, propiedad de la compañía The Coca-Cola Company
15	Toronja	Español	Sustantivo	Palabra escrita en los refrescos/asociada al sabor toronja	Es una marca de refresco con gas, propiedad de la compañía The Coca-Cola Company
16	Durazno	Español	Sustantivo	Palabra escrita en los	Es una marca de refresco con gas,

				refrescos/asociada al sabor durazno	propiedad de la compañía The Coca-Cola Company
17	Totis	Marca	Sustantivo	Palabra escrita en los productos de harina inflados para botana	Es una empresa que se dedica a la fabricación de botanas, frituras y similares
18	Rancherito	Marca	Sustantivo	Palabra escrita en los productos de Sabritas	Es una marca de botanas de la compañía Sabritas
19	Crujitos	Marca	Sustantivo	Palabra escrita en los productos de Sabritas	Es una marca de botanas de la compañía Sabritas
20	Chicle	Marca	Sustantivo	Palabra escrita en una golosina	Golosina, generalmente en forma de pastilla o bola, que se mastica y no se traga
21	Bolom	Tsotsil	Nombre propio	Es el nombre de un animal muy importante	Jaguar
22	Ts'i	Tsotsil	Nombre propio	Es el nombre de un animal común	Perro
23	Tsek	Tsotsil	Nombre propio	Es el nombre de un animal común	Alacrán
24	Chon	Tsotsil	Nombre propio	Es el nombre de un animal común	Serpiente, víbora o culebra
25	Chitom	Tsotsil	Nombre propio	Es el nombre de un animal común	Cerdo
26	Kapon	Tsotsil	Nombre propio	Es el nombre de un animal común	Armadillo
27	Us	Tsotsil	Nombre propio	Es el nombre de un animal común	Mosca
28	Om	Tsotsil	Nombre propio	Es el nombre de un animal común	Araña
29	Vakax	Tsotsil/español	Nombre propio	Es el nombre de un animal común	Vaca
30	Chichol	Tsotsil	Sustantivo	Es el nombre de una verdura común	Tomate
31	Juan Carlos	Español	Nombre propio	Es el nombre de un estudiante de frecuente escucha y visualización por escrito	Nombre propio
32	María luz	Español	Nombre propio	Es el nombre de un estudiante de frecuente escucha	Nombre propio

				y visualización por escrito	
33	Fernando	Español	Nombre propio	Es el nombre de un estudiante de frecuente escucha y visualización por escrito	Nombre propio
34	Valeriano	Español	Nombre propio	Es el nombre de un estudiante de frecuente escucha y visualización por escrito	Nombre propio
35	Mario	Español	Nombre propio	Es el nombre de un estudiante de frecuente escucha y visualización por escrito	Nombre propio
36	Guadalupe	Español	Nombre propio	Es el nombre de un estudiante de frecuente escucha y visualización por escrito	Nombre propio
37	Mauricia	Español	Nombre propio	Es el nombre de un estudiante de frecuente escucha y visualización por escrito	Nombre propio
38	Bob esponja	/ingles/español/	Nombre propio	Es el nombre de un personaje de una caricatura	Nombre propio/animales invertebrados acuáticos/Personaje principal de la serie de televisión de dibujos animados Bob Esponja
39	Calamardo	Español	Nombre propio	Es el nombre de un personaje de una caricatura	Pulpo/Personaje principal de la serie de televisión de dibujos animados Bob Esponja
40	Plancton	Español	Sustantivo	Es el nombre de un personaje de una caricatura	Conjunto de organismos pelágicos/Personaje principal de la serie de televisión de dibujos animados Bob Esponja
41	Ch'ak	Tsotsil	Sustantivo	Es el nombre de un personaje de una caricatura, que con el nombre original reemplazan con un insecto en la	Pulga

				lengua tsotsil.	
42	Don cangrejo	Español	Determinante/sustantivo	Es el nombre de un personaje de una caricatura	Crustáceo/Personaje principal de la serie de televisión de dibujos animados Bob Esponja
43	Patricio	Español	Nombre propio	Es el nombre de un personaje de una caricatura	Nombre propio/Personaje principal de la serie de televisión de dibujos animados Bob Esponja
44	Arenita	Español	Nombre propio	Es el nombre de un personaje de una caricatura	Diminutivo de la palabra arena/Personaje principal de la serie de televisión de dibujos animados Bob Esponja
45	Perlita	Español	Nombre propio	Es el nombre de un personaje de una caricatura	Diminutivo de la palabra perla/Personaje principal de la serie de televisión de dibujos animados Bob Esponja

Actividades pedagógicas a partir del vocabulario recuperado

Los estudiantes indígenas están influenciados e inmersos en un contexto “vocabular” de palabras que no son específicamente de su lengua materna tsotsil, sino que son en español o en inglés, y algunas más son neologismos creados por las empresas comerciales como marcas de sus productos. Así las tecnologías de la comunicación como la televisión, la radio, han hecho que los niños a partir de la escucha (audiovisual) adopten nuevos vocablos dentro de su lenguaje.

Estos vocablos que guardan mucho significado para todos los niños a pesar de no corresponder ni al primer ni la segunda lengua me permitieron contar con motivos y apoyos para realizar actividades en el campo de lenguaje y comunicación especialmente para el desarrollo de su bilingüismo y la biliteracidad. A continuación describiré cuáles fueron esas acciones.

➤ Construcción de las tarjetas

Cuando se recuperaron las 45 palabras, junto con los estudiantes inicié la convocatoria para escribirla en las cartulinas que teníamos en el aula, necesitamos seis (6) cartulinas para sacar de ahí ocho (8) piezas, una para cada palabra.

Ante la ejecución de esta actividad los niños se mostraron activos a pesar de que no sabían con exactitud qué íbamos a hacer.

En cada tarjeta iba escribiendo una palabra, en voz alta se mencionaba qué se escribió, todos los niños también repetían su lectura, y así sucesivamente, hasta que se terminaron de escribir todas las palabras.

➤ Anticipación en la lectura de las palabras

Puse todas las palabras en la mesa, para que checaran y le dieran un repaso de todo lo que se escribió, entonces lo siguiente fue que las junté todas, de ahí las hice en forma de un mazo de cartas, para mostrar en conjunto y sacar una de todo el mazo, (esto ayudaba a que todos pensaran en la posible palabra que podría salir, donde se favorecía el debate entre el grupo multigrado y el ejercicio lógico de relación entre el grupo de palabras que ya salieron y las que quedan en el mazo).

De las 45 palabras, en este primer ejercicio, a través de esta técnica de “predicción” y de “anticipación” de la lectura, los niños pudieron descifrar solo 20 palabras mientras que yo, tuve que leer 27.

➤ Conteo de palabras

Durante la actividad previa se realizó una actividad asociada de conteo: cuando se iban poniendo las tarjetas en la mesa, les proponía contar cuantas palabras llevábamos (cada estudiante numeraba en tsotsil y luego en español) con esta actividad y apoyándome en su conocimiento de la serie numérica en tsotsil, ejercitamos la numeración bilingüe en tsotsil llegaban hasta el número 13, en español llegaban de acuerdo al nivel escolar /9/, /10/, /20/ y /50/.

➤ Disminución de tarjetas: análisis y síntesis razonada de palabras

Con la lectura de las palabras, después de haber repasado el mazo de palabras varias veces, la intención fue modificada, se quitaron las palabras que habían leído de forma correcta sin dificultad para agregar complejidad al desafío de la actividad.

Se hicieron dos equipos, cada uno conformado con estudiantes de diferentes edades, niveles educativos y de bilingüismo. Consideré que era una ventaja tener en cada equipo niños grandes y chicos y con diferentes habilidades para promover que unos ayuden a los otros.

La instrucción que se dio fue que se presentaría la palabra correspondiente del mazo a cada equipo y tenían tres oportunidades para decir qué palabra era. Si a las tres oportunidades el equipo no acertaba a descifrar la palabra yo se las leía.

La lectura (que en este caso implicaba el análisis y discusión de los componentes conocidos por el grupo, de cada palabra y la argumentación colectiva para tomar la decisión sobre qué era lo que estaba escrito) le decía a cada equipo que no es adivinanza, y que no desperdiciaran su oportunidad para decir la respuesta correcta, cuando nadie sabía, además de leer la respuesta les decía el porqué.

Ejemplo: “*Bolom* (gato)” y “*Tsek* (alacrán)”, les decía que las letras son diferentes, tienen una escritura diferente, que pusieran atención, que una palabra llevaba sonido “o” y la otra palabra “e”, esto se hacía interesante porque la mayoría sabían las cinco vocales, entonces de ahí me di cuenta que desde que se escribieron las palabras todos tenían sus vocales, mantenían esa idea de que en esa palabra debe de sonar alguno de los fonemas y por tanto las gráficas correspondientes que conocen.

Sin embargo, cada tarjeta que tenía su lectura correcta las iba poniendo en la mesa (para que los niños pudieran checar y saber qué palabra ya no estaba en el mazo en la palma de mis manos) y así sucesivamente iba disminuyendo las tarjetas en el mazo y aumentando el volumen de palabras sobre la mesa, que ellos podían revisar.

Conforme se desarrolló la actividad los niños experimentaron reacciones diversas frente al hecho de que las palabras leídas correctamente ya no podían aparecer en el mazo de tarjetas, por lo tanto se dio un proceso lógico de asociación y discriminación de las palabras, no solo a partir de su estructura lingüística (fonológica) sino también intervino el pensamiento lógico que les orientaba a no proponer una palabra que ya estuviera en la mesa y este desafío implica al campo formativo lógico-matemático, asociado con el lenguaje, muy necesario en el desarrollo bilingüe, pero poco explícito en los diversos materiales educativos diseñados por las instancias públicas, puesto que los libros de texto de matemáticas no están diseñados para población bilingüe.

➤ Análisis del tipo de dificultades

Durante esta actividad de ir quitando tarjetas, había una confusión cuando se acercaban palabras cuyas letras iniciales eran parecidas pero el resto era con otra composición vocálica o consonántica, como por ejemplo:

“*chitom* (cerdo)” y “*chichol* (tomate)” ambas palabras conocidas por lo estudiantes, con consonantes iguales y vocales muy parecidas pero con sonidos diferentes al leer la palabra completa. Ahí me di cuenta que los estudiantes se fijaban mucho en las letras iniciales, por lo que trabajé con preguntas que hicieran énfasis en la parte final de las palabras.

- “Ambiente alfabetizador”, hipótesis sobre la interferencia del material textual que inunda el aula, en mi trabajo con los niños.

Desde mi punto de vista hubo otra dificultad sobre la lectura de las palabras de nuestro vocabulario como fue con las palabras que hacen referencia a los sabores de las paletas: “coco” y “uva”.

Por ejemplo con la palabra “coco” se les dificultaba distinguir que esa era una palabra completa y no la sílaba “co” repetida. Les costó mucho trabajo hacer la síntesis de esta palabra. Para integrarla como una palabra completa.

No sabían qué decía, ya que parecían palabras separadas como suelen aprender en la enseñanza silábica. Por eso afirmo que existe interferencia entre el modo de enseñar por sílabas o por letras aisladas cuando lo que se busca es hacer una lectura comprensiva global. Los niños se confunden, ya que en todo el espacio del aula había un montón de palabras y todas en forma silábica, que además de ser palabras en español, y desconocidas por ellos.

Entonces el “ambiente alfabetizador” en forma que generalmente se conforma en “familias silábicas” y selecciona palabras muy parecidas como: “coco”, “cosa”, “coca”, “codo” con esto se forma un estereotipo, una “automatización” memorizada difícil de desmontar debido a que las imágenes acústicas de las sílabas sin significado se vuelven muy fuertes y entorpecen una lectura no estereotipada.

- Pasar de la lectura a la escritura comprensiva de nuestro vocabulario.

A partir de la estrategia de lectura de las tarjetas muchos niños lograrán interiorizar la imagen visual del texto asociada a la palabra oral (imagen-sonora) (en un estereotipo de reconocimiento visual y sonoro), aunque todavía no conozcan letra por letra. El paso siguiente era escribir de forma autónoma y sin apoyo del modelo visual la palabra completa con solo escucharla.

Entre las tarjetas puestas en la mesa se sacaba una, y en voz alta todos juntos leían “¡qué dice!” después de verla y leerla oralmente, se esconde y se pide a todos los estudiantes que la escriban, el resultado es la escritura de la palabra, aunque no estuviera completa con algunas de las grafías correspondientes, cada niño según su nivel de desarrollo cognitivo de lo que constituye el concepto de sistema, propio de la lengua escrita.

Según Emilia F. que reconoce que los niños en el proceso de adquisición de la lengua escrita pasan por un nivel pre alfabético, y son todos aquellos niños que no han logrado identificar conscientemente que la escritura consiste en un sistema en el que hay una correspondencia de una grafía (letra o signo con valor literal) para cada sonido diferente (fonema). Los niños que están en este estadio no saben leer pero además no pueden predecir donde está escrito un significado a partir de datos fonéticos de la palabra, por ejemplo distinguir donde dice mariposa guiándose por el sonido- /m/ o el sonido /a/, estos niños se guían por los datos figurativos visuales del objeto que representa la palabra entonces, escogerán una palabra chica de pocas letras para predecir donde dice mariposa y una palabra grande de muchas letras para predecir donde dice un objeto grande.

En el grupo a excepción de Mary, todos los demás tienen conciencia del valor fonético de la escritura quiere decir que están en un estadio alfabético de construcción del sistema de escritura y sin embargo no saben leer.

Ejemplo:

La palabra “Patricio” los niños pequeños o en los niveles iniciales escribían: “poico” los mayores de segundo y tercer nivel: “patico”

“Fanta”: escribían “fata” cierta característica, porque todo el grupo llegaba a esa conclusión, a pesar de ser de diferentes grados.

En los nombres propios ocurre algo similar:

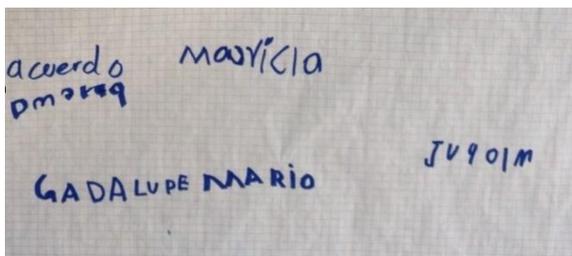


Foto tomada por Gómez López Ever el día 16/02/2016

En la foto se distingue la escritura de sus nombres propios (todos los estudiantes), el avance de la correspondencia de las grafías con el valor sonoro. También se descubre la escritura de manera silábica.

Entre las palabras que se incorporaron en el sistema de palabras para leer, por ejemplo con “*Fanta*” sin mencionar que en su lengua indígena tsotsil, no existe el fonema /f/, pero por la inmersión de letras en la que están dentro del aula y el contexto comunitario, han adoptado el valor sonoro de esta grafía de forma espontánea.

Al terminar la actividad se promovía una sesión de reflexión sobre nuestra escritura y los “errores” cometidos, se hacen ver entre todos en que fallamos, con las preguntas:

¿Quién escribió correcto?

¿Por qué le faltó esta letra?

¿Qué le falta?

¿Cómo dice?

Pero jamás nos inclinamos en la ortografía, o las ausencias de puntuaciones, nuestro objetivo era la construcción de las palabras por parte de los estudiantes. Y la interpretación e “interrogación” como dice Jolibert de los productos finales del ejercicio que le daban.

Esta actividad se llevó a cabo durante cinco días, una hora y media de dedicación cada día que fue el tiempo que yo identifiqué como el máximo en el que los niños conservaban no solo el interés, sino a veces gusto y entusiasmo por la actividad. Esto lo hicimos con nuestras 45 palabras.

Considero esta secuencia de actividades como la primera en la que los niños tsotsiles de esta comunidad realmente escribieron y leyeron palabras que ellos mismos pronunciaron, escogieron o propusieron y que forman parte sensible de su vocabulario. Del mismo modo fue la primera vez que hicieron ejercicios de “interrogación” de sus textos y auto corrección así como anticipación o pronóstico en la lectura de una manera sistemática y acompañada.

Estrategias para desarrollar la biliteracidad

En las actividades pedagógicas expuestas anteriormente, se hace mención de algunos ejercicios para el desarrollo de la competencia “literal” (alfabetización) con textos íntegros, de significado completo, aunque lingüísticamente diversas (marcas, palabras en español y palabras en lengua indígena), no obstante no se inicia de forma silábica como están acostumbrados los niños en la escuela de nuestra práctica educativa, quienes son “instruidos” a leer en forma deletreante y silabeante, palabras sin ningún sentido para ellos (vimos que para los niños de esta comunidad aun palabras en inglés, o palabras en tseltal que no es su lengua materna pueden ser significativas y comprensibles) que no está en su lengua tsotsil.

Emilia Ferreiro hace mención, a que el “tendedero de palabras” (que en la “jerga” pedagógica de los LEC del CONAFE, se conoce como “ambiente alfabetizador”)

no siempre son las más conocidas por todos, hay lugares en los que existen otras palabras que son desconocidas para la escuela, además en otra lengua que no es el español y no solo *“Nené, mamá, papá, oso, ala, ejemplos típicos de palabras con silabas o al menos vocales repetidas, consideradas fáciles para empezar a leer y que siguen circulando en los pizarrones de América Latina”* (Ferreiro, 1999: 30-31). La intención es que los docentes no lleguen con los estudiantes y hagan un tendedero de letras, o palabras que creemos que son educativas o estimulantes, sino que aprendan a trabajar y a construir con sus estudiantes su propio vocabulario y motivos de escritura así como encontrar sus lectores y destinatarios.

- Concientización respecto a la enseñanza biliteral y qué es realmente “ambiente alfabetizador” en una comunidad indígena.

La interacción con los textos escritos, no solo se logra en los libros que tiene el aula o la biblioteca, saber que existen escritos en el hogar, en el lugar de trabajo y en los demás espacios comunitarios descubrir los posibles “entornos alfabetizadores”, es una de las primeras acciones que debe aprender a realizar el docente indígena. De esta manera podrá aprovechar el hecho de que el niño que aún no ingresa al preescolar o la primaria, ya tiene ideas de la cultura escrita que incluye su lectura, esto motiva y estimula al individuo.

Se debe de fomentar el gusto por la lectura y escritura, así como dentro del aula incluir escritos como lo son periódicos, revistas, de productos comerciales, saber también que *“más aun, en muchos lugares remotos, desprovistos de buenos caminos y de energía eléctrica, la radio sigue siendo prácticamente el único medio masivo de comunicación al alcance de la lengua local. La radio compensa entonces las carencias del correo, el telégrafo y el teléfono”* (Albó, 1998: 137)

Esto hace que en las comunidades indígenas más marginadas, tengan acceso a este medio de comunicación, prácticamente como se menciona solo es de

escucha oral, y hace que no tenga escrito visible. Pero a partir de éste y otros medios el docente es quien tiene que introducir al niño en un mundo de escritos significativos.

Aun cuando no cuentan con libros o bibliotecas en el hogar, pero el estudiante le puede interesar por escribir algo que escucha a diario, en la casa y en el trabajo, ya sea en la lengua indígena, en español u otra lengua, pues eso es parte de su vida diaria.

Asimismo encontramos que dentro de las comunidades indígenas, nuestro “ambiente alfabetizador” no se reduce solo en el aula o los “tenderos” hechos por el docente, implícitamente tenemos mucho más “literacidad” y escritura de palabras en los pueblos más alejados, podemos encontrar una televisión, con reproductor de vídeo. Más que un aparato electrónico, es un sistema de comunicación ya que “(...) *su combinación de palabra, sonido e imagen da a esos dos medios una potencialidad expresiva mayor que a cualquier otro. Una buena película puede dejar un impacto más hondo que muchas páginas de texto escrito o muchas horas de transmisión radiofónica*” (Albó, 1998: 148)

Las lenguas indígenas están simplemente ausentes en comerciales u otro tipo de programación en la TV o en la radio, informativos diarios, reportajes u obras de ficción. Pero de alguna manera están influenciados por otras lenguas que llegan hasta las comunidades más marginadas. Esto sería el mundo “letrado” del español.

Ahora las culturas indígenas son ricas en ambientes con grafismos relacionados con los símbolos y signos que plasman en sus artes diversas: la alfarería, el tejido, la danza, no como escritura alfabética pero si en diversas artes visuales. La danza y la música, la narración de cuentos, y el teatro también se nutren muchas veces de “grafismos” (hacer rimas o movimientos de bailes “circulares”; reconocer un cuadrado en la milpa y un triángulo en el fogón y otros referentes propios de la visualidad) pero de tipo corporal tridimensional (López L. & et al, 1998)

Cada día, lugar, momento, los niños indígenas están sumergidos en palabras de escucha oral, además de los escritos, no solo las proporcionadas por la escuela,

sino todo lo que gira a su alrededor, aparte del desarrollo oral de su lengua indígena, de manera espontánea están adquiriendo nuevos vocablos y formas de representación que adaptan a su lenguaje.

➤ En el aula

La alfabetización implica una constante búsqueda, con qué estrategia enseñar, más que una estrategia es una metodología biliteral de la lectura y escritura, sobre todo en la educación indígena que propone la interculturalidad y el bilingüismo simultáneo.

Para la propuesta se recuperan las aportaciones de Jolibert y Sraïki que es *“la elección de las herramientas conceptuales, cognitivas y lingüísticas, que nos ayudarán a implementar prácticas eficaces para enseñar a leer y escribir textos”* (Jolibert & Sraïki, 2009: 57) así como el enfoque de Hornberger N. sobre la *“continua de biliteracidad”* es sus cuatro espacios tridimensionales.

Los niños indígenas se le enseñará a leer y escribir, tomando como base el contexto de la comunidad, la situación lingüística, y las dificultades sobre su competencia lectoescrita, en cuenta que:

“los niños intentan interpretar los diversos textos que encuentran en su entorno (libros, envases comerciales, carteles en las calles, títulos en la pantalla de televisión, cómics, etc.) mucho antes de ser capaces de leer, en el sentido convencional del término” (Ferreiro, 1998, p. 84).

Aportación de la autora Hornberger N. con el enfoque de la biliteracidad, además con las autoras Jolibert, Sraïky y Ferreiro sobre las concepciones de la lectura y escritura de los niños en este caso indígenas, como he afirmado, tienen alrededor un “ambiente alfabetizador” que no es de su lengua, pero están inmersos en esa diversidad lingüística.

A continuación se presentan actividades diferenciadas por nivel para promover la bilingüedad en la lectura y escritura, tomando en cuenta la “*Propuesta Educativa Multigrado*” (2005) de Popoca C., donde el docente adecua con respecto a su enseñanza y aprendizaje de un tema.

Tema común: El nombre propio

Propósito: Leer y escribir su nombre propio y la de sus compañeros.		
Actividades de lenguaje		
Expresión oral: conversación entre pares y con el docente		
Escritura: escritura del nombre propio a partir de diversas grafías		
Lectura: lectura en voz alta del nombre propio y la de sus compañeros		
Materiales:		
Hojas blancas, colores, lápices y pizarrón		
Actividad inicial (recuperar saberes del estudiante):		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se pide a cada estudiante que escriban su nombre en el pizarrón (para verificar el “sistema de escritura” que usa cada quien, pero sin calificar la ortografía) ➤ de esta manera el/la docente corrige el nombre propio de cada uno (“error alfabético”). 		
Actividad diferenciada por nivel y/o ciclo escolar		
Primer nivel: 1° y 2° Entregar una hoja y pedir a los niños que escriban su nombre, se respeta el nivel de apropiación del sistema de lectura y escritura de los niños, pueden acompañar su trabajo con un dibujo	Segundo nivel: 3° y 4° Al igual que en el primer y tercer nivel, darles una hoja para que escriban su nombre, incluyendo con apellido paterno y materno	Tercer nivel: 5° y 6° A este nivel aparte de escribir su nombre completo que escriban su historia de vida.
Puesta en común a nivel grupal, evaluación y cierre de la actividad:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuando todos inician la escritura, el docente puede acercarse a los estudiantes del primer nivel para orientarlos o ayudarles si tienen alguna dificultad, puede ser personalizada, pares o equipo. ➤ En los otros niveles se podrá sugerir o plantear preguntas acerca de su escrito con el fin de mejorarlo. ➤ Al final pueden pasar a leerlos frente al grupo de manera voluntaria. 		
Aprendizaje esperado:		

Ejecución correcta de su nombre propio y la de sus compañeros (solo nombre o con los apellidos)

Tema común: Palabras en dos lenguas

Propósito: Que el/la docente sepa la importancia de la lengua indígena tanto para la lectura como la escritura. Simultáneamente la enseñanza de la lengua española

Actividades de lenguaje

Expresión oral: conversación entre pares y con el docente

Escritura: escritura de palabras en tsotsil y español, a partir de diversas grafías

Lectura: lectura en voz alta de las palabras en tsotsil y español

Materiales:

Hojas blancas, colores, lápices y pizarrón

Actividad inicial (recuperar saberes del estudiante):

- Se escribirán palabras por parte del docente en el (pizarrón, hoja blanca, cuaderno) en lengua indígena-español que sean conocidas por los estudiantes y propuestas por ellos mismos.
- cabe destacar que las lenguas indígenas pueden tener cinco o más vocales que la lengua española; se trabajará con palabras completas indígena-español
- se trabajará palabras en español, que respectivamente tengan traducción a la lengua indígena.

Actividad diferenciada por nivel y/o ciclo escolar

Primer nivel: 1° y 2°

Entregar una hoja y pedir a los niños que escriban lo que quieran escribir, se respeta el nivel de apropiación del sistema de lectura y escritura de los niños, pueden acompañar su trabajo con un dibujo

Segundo nivel: 3° y 4°

Al igual que en el primer y tercer nivel, darles una hoja para que escriban palabras de un campo semántico.

Tercer nivel: 5° y 6°

Se les pedirá que escriban palabras de tres campos semánticos (puede ser de frutas, animales, comidas, animales, etc.).

Puesta en común a nivel grupal, evaluación y cierre de la actividad:

- Cuando todos inician la escritura, el docente puede acercarse a los estudiantes del primer nivel para orientarlos o ayudarles si tienen alguna dificultad, puede ser personalizada, pares o equipo.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ En los otros ciclos se podrá sugerir o plantear preguntas acerca de su escrito con el fin de mejorarlo.
Aprendizaje esperado:
Que los estudiantes conozcan las escrituras de las palabras conocidas y propuestas por ellos (el interés del niño; que quiere leer y escribir)

Tema común: Alimentos

Propósito: Que los estudiantes conozcan la lectura y escritura del nombre de alimentos que se consumen dentro de la comunidad y los que se consumen en zonas urbanas.		
Actividades de lenguaje		
Expresión oral: conversación entre pares y con el docente		
Escritura: escritura de palabras en tsotsil y español, a partir de diversas grafías		
Lectura: lectura en voz alta de las palabras en tsotsil y español		
Materiales:		
Dos dados, imágenes de productos conocidos dentro y fuera de la comunidad y pegamento		
Actividad grupal		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes junto con el/la docente fabricarán dos dados. ➤ En una se pegaran imágenes de productos como <i>coca-cola</i>, <i>sabrita</i>, <i>totis</i>, <i>Pepsi</i>, <i>chicle</i>, y entre otras, y en otro cubo serán alimentos todas escritas en lengua indígena que son como el <i>maíz</i>, <i>frijol</i>, <i>verdura</i>, <i>frutas</i>, etc. (favoreciendo el uso simultaneo de la lengua indígena y la no indígena) ➤ Pasará un estudiante voluntario o elegido por el/la docente a que tire un dado, cuando salga la imagen se les pedirá a los niños respuestas de preguntas hechas por el o la docente, conforme al nivel escolar. Como por ejemplo ¿crece o no?, ¿Dónde se consigue?, ¿Qué dice la imagen?, ¿Cómo se come?, y entre otras que puedan surgir dentro de las actividades a realizarse, se le pedirá además que la escriba o dibuje. 		
Actividad diferenciada por nivel y/o ciclo escolar (5 minutos cada imagen, para la descripción)		
Primer nivel: 1° y 2° En una hoja, pedir a que escriba el nombre de la imagen que salió al tirar el dado, se respeta el nivel de apropiación del sistema de	Segundo nivel: 3° y 4° En una hoja, escribir el nombre de la imagen, junto con características que ellos prefieran darle el escrito.	Tercer nivel: 5° y 6° Se les pedirá que escriba correctamente el nombre de la imagen, producir un pequeño texto, así como: (el origen, valor económico, sabor, de

lectura y escritura.		que está hecho y etc.)
Puesta en común a nivel grupal, evaluación y cierre de la actividad:		
➤ Dejar que todos los niños escriban solos, sin la ayuda del docente.		
Aprendizaje esperado:		
La lectura y escritura de palabras en lengua indígena y en la no indígena		
Sugerencia:		
➤ Se puede ir cambiando las imágenes conforme se vayan adaptando o de otra manera en cada lado del dado, puede ir la escritura de las palabras y en la otra la imagen, se tira la del escrito y luego se busca el dado que tenga la imagen.		
➤ Pueden ser en los dados, puros escritos, y desarrollar en cada nivel la imagen y descripción.		

Tema común: Productos del mercado

Propósito: Los estudiantes construirán grupos de palabras conocidas por todos en lengua indígena y español		
Actividades de lenguaje		
Expresión oral: conversación entre pares y con el docente		
Escritura: escritura de palabras en tsotsil y español propio a partir de diversas grafías		
Lectura: lectura en voz alta de las palabras en tsotsil y español		
Materiales:		
Hojas blancas, colores, lápices y pizarrón		
Actividad inicial (recuperar saberes del estudiante):		
➤ Cada clase en un momento específico dedicado al aprendizaje de la escritura se le pedirá a un estudiante que aporte el nombre de un producto del mercado.		
➤ A partir de la primera palabra aportada, los demás proponen palabras semejantes y así se obtendrán más palabras. (así se conocerá que los estudiantes saben y usan otras palabras que no es de su lengua materna)		
Actividad diferenciada por nivel y/o ciclo escolar		
Primer nivel: 1° y 2°	Segundo nivel: 3° y 4°	Tercer nivel: 5° y 6°
Entregar una hoja y pedir a los niños que escriban productos comerciales de la comunidad, se respeta el nivel de	Al igual que en el primer y tercer nivel, darles una hoja para que escriban palabras de productos del mercado	Se les pedirá que escriban palabras de productos del mercado, pero debe de incluir descripción (así como si es

apropiación del sistema de lectura y escritura de los niños, pueden acompañar su trabajo con un dibujo	(incluye niveles de complejidad, ya que tienen otros escritos diferentes o parecidas a una lengua indígena)	líquido, sólido u otra característica que tenga el producto)
<p align="center">Puesta en común a nivel grupal, evaluación y cierre de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuando todos inician la escritura, el docente puede acercarse a los estudiantes del primer ciclo para orientarlos o ayudarles si tienen alguna dificultad, puede ser personalizada, pares o equipo. ➤ En los otros ciclos se podrá sugerir o plantear preguntas acerca de su escrito con el fin de mejorarlo. 		
<p align="center">Aprendizaje esperado:</p> <p>Que los estudiantes conozcan las escrituras de las palabras conocidas y propuestas por ellos (el interés del niño; que quiere leer y escribir)</p>		

Tema común: Las películas

<p>Propósito: Que los niños expresen sus ideas y sentimientos en forma oral y escrita bilingüe, a partir de la visualización de películas, entre los estudiantes del grupo y otros niños de la comunidad</p>
<p align="center">Actividades de lenguaje</p> <p>Expresión oral: conversación entre pares y con el docente acerca de la función</p> <p>Escritura: de los nombres de los personajes, la sinopsis, drama, comedia, terror o caricatura, etc.</p> <p>Lectura: lectura en voz alta de los nombres de los personajes, la sinopsis, drama, comedia, terror o caricatura, etc.</p>
<p align="center">Materiales:</p> <p>Laptop, películas</p>
<p align="center">Actividad inicial (recuperar saberes del estudiante):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El/la docente al final de clase los días viernes (horario que marca la SEP) les pedirá el día jueves que traigan películas para escoger una, esto seguirá conforme los estudiantes avancen en la adquisición de la lectura y escritura de forma biliteral. ➤ Como dice Joliberth y Sraiky el uso de las “reseñas” y en grupo revisarán las películas que trajeron y en actividad colectiva se les pedirá expliquen de qué se trata cada una y

<p>hagan una recomendación, después entre todos seleccionaran la que le guste más.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante la función el/la docente atenderá preguntas o comentarios de los niños si es necesario, poniendo pausa para explicar, y permitirá que durante la función los niños dialoguen, comenten o anticipen. ➤ En la siguiente clase el/la docente recuperará la experiencia para identificar palabras nuevas, y escribirlas, promover el debate y la recreación oral de la experiencia. 		
Actividad diferenciada por nivel y/o ciclo escolar		
<p>Primer nivel: 1° y 2°</p> <p>Entregar una hoja y pedir a los niños que escriban lo que quieran acerca de la película, se respeta el nivel de apropiación del sistema de lectura y escritura de los niños, pueden acompañar su trabajo con un dibujo</p>	<p>Segundo nivel: 3° y 4°</p> <p>En una hoja escribir la sinopsis de la película de la lengua que quieran (esto incluye complejidad, ya que tratará de que el grupo entienda después de la lectura en voz alta), tomando en cuenta a Joliberth donde el receptor pueda entender el texto escrito.</p>	<p>Tercer nivel: 5° y 6°</p> <p>En una hoja escribir la sinopsis de la película, en lengua indígena y español.</p>
Puesta en común a nivel grupal, evaluación y cierre de la actividad:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuando todos inician la escritura, el docente puede acercarse a los estudiantes del primer ciclo para orientarlos o ayudarles si tienen alguna dificultad, puede ser personalizada, pares o equipo. ➤ En los otros ciclos se podrá sugerir o plantear preguntas acerca de su escrito con el fin de mejorarlo (apoyarlo con preguntas acerca del personaje, lugar, tiempo,) 		
Aprendizaje esperado:		
La interpretación de imágenes, así como la relación de las nuevas palabras con su lengua materna indígena.		
Sugerencia:		
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Repetir la actividad de las funciones, esto favorecerá que poco a poco aprendan a producir textos de lenguas simultáneamente. 		

Con estos principios de secuencias didácticas propuestas, se espera que el docente funcione como el apoyo para los estudiantes para crear un mundo “letrado” de palabras-frases y textos íntegros, en contextos “múltiples”, es decir

varias raíces lingüísticas para chicos de distintas edades e intereses y diferentes grados escolares.

Para la educación indígena, se pueden recuperar y aprovechar sus canciones tradicionales, leyendas, mitos, historias, dichos, consejos, proverbios, chistes, poemas, fábulas, etc., para que junto con los estudiantes y la comunidad se produzcan textos tanto en la lengua indígena como en español. Así como apoyar a la comunidad en escribir anuncios de reuniones, avisos agrícolas, avisos de la iglesia, junta de vecinos, clubes deportivos, avisos para fiesta de la comunidad, trabajo comunitario (tequio), avisos de salud médica, recados, listas, recetas, así como hacer la propia biblioteca bilingüe dentro del aula escolar y entre otros.

Como docente lograr experiencias que hagan sentir al estudiante, que leer y escribir es muy divertido, interesante y funcional, como nuestra lista de asistencia, rol de aseos, diarios murales y etc. Se buscan estrategias para la adquisición de la lectura y escritura donde el apoyo entre el docente y estudiante es fundamental.

Buscamos que los estudiantes interpreten y anticipen lecturas que son conocidas por todos, favorecer la función que cumple la escucha y la oralidad, la lectura y la escritura dentro y fuera de su comunidad de origen, así entonces las primeras lecturas y escrituras de algunas palabras con gran significado puede ser el inicio de la actividad de autodirección hacia la literalidad y el bilingüismo.

El propósito general es:

- Fortalecer la educación intercultural, con el fin de enfrentar interactivamente los desafíos de una sociedad moderna, pluriétnica y pluricultural,
- Aprovechar la creciente incorporación de las nuevas tecnologías a la vida comunitaria indígena como son los teléfonos móviles y las microcomputadoras.
- Que no se desconozca ni sustituya la lengua indígena por el español dentro y fuera del aula,
- Interacción entre la escuela-familia-comunidad para el buen manejo de la educación en las poblaciones indígenas.

El propósito específico es:

- Recuperar, revitalizar y desarrollar las diversas manifestaciones de la lengua de los niños indígenas
- Aprender a leer y escribir, leyendo y produciendo textos auténticos en situaciones reales de uso,
- Considerando la lengua materna y la segunda lengua en su desarrollo comunicativo, textual y funcional en situaciones reales de uso,
- Incrementar el dominio de ambas lenguas en situaciones comunicativas y expresivas auténticas y fortalecer su literacidad.

Reflexiones finales

El proceso del desarrollo de la lectura y escritura en comunidades indígenas, es uno de los aspectos de mayor relevancia en atender. Es una realidad del país, que entre las etnias, el proceso ha tenido y tiene cambios sustanciales para la atención a la diversidad cultural y lingüística para formar estudiantes bilingües.

El enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe está en curso de concretarse en acciones, en propuestas prácticas y concretos efectivos que produzcan los aprendizajes de calidad esperados. Se sabe de antemano que los ancianos y ancianas de comunidades indígenas son los que tienen una lengua rica en oralidad propio, mismos que no la leen ni la escriben. Ahora las nuevas generaciones requieren el desarrollo de las cuatro habilidades que son hablar, escuchar, leer y escribir.

Durante mi práctica educativa, pude notar la existencia de comunidades que son monolingües en una lengua indígena, donde difícilmente se ha llevado a cabo su escritura, de esta forma pude comprobar que dentro del aula escolar se favorece más el uso del español que la propia lengua indígena.

En una de las tantas poblaciones indígenas, encontramos la comunidad “San Joaquín la Reforma”, una cultura tsotsil ubicada en la zona altos de Chiapas, en ella la escuela “Benito Juárez” presenta a estudiantes con dificultades para leer y escribir de acuerdo a mi punto de vista por fallas pedagógicas. No han adquirido esta competencia, excepto leer las vocales y otros que leen una palabra de modo silábico.

Surgieron dudas, inquietudes y preguntas sobre la situación de los estudiantes, de esta forma se sabía que la necesidad era la de contrarrestar la problemática por la que estaban pasando, ¿pero cuál sería la solución?

Cabe mencionar que los estudiantes son monolingües en la lengua tsotsil, ingresan a una escuela que cuenta con un solo salón, con atención multigrado unidocente, esto provocaba una situación más compleja sobre cómo atender al

grupo con distintos niños de diferentes edades, puesto que la mayor parte de la literatura pedagógica está pensada para la enseñanza por grado y en español.

Sin embargo, para analizar más la cultura y la lengua de la comunidad, fue necesario revisar fundamentos teóricos, pedagógicos y lingüísticos para poder fundamentar el trabajo, y de cómo abatir la problemática que se presentaba.

Entonces se propone el enfoque de la biliteracidad que implica concebir a la enseñanza bilingüe como un mismo proceso entre lo oral y lo escrito, donde ambas lenguas se desarrollen y se aprendan de manera simultánea, tanto en su forma oral como escrita. Es así que la diglosia que se da en la comunidad con respecto a la lengua tsotsil y español se desarrolle y se aproveche para la adquisición de la lectura y escritura en el grupo multigrado, al mismo tiempo que se desarrolla la oralidad en forma bilingüe.

Había que identificar cuáles son entonces los “ambientes alfabetizadores” genuinos para contrarrestar el efecto pernicioso de los negativos tenderos de palabras sin sentido en el aula (que dificultaba el aprendizaje), y cómo podría contribuir el docente junto con sus estudiantes para poder entrar en contacto con el mundo de la lectura y la escritura en un contexto real y múltiple.

Durante la convivencia con los estudiantes, de manera inesperada se podían escuchar palabras en español, fue el primer acercamiento en saber que ellos mismos compartían un vocabulario variado. Y esto inducía a crear y descubrir propios “ambientes alfabetizadores”, el estar frente a grupo ya no lo era del todo.

Cobraba un sentido a la forma de aprender de los estudiantes, los logros positivos y negativos en su transcurso escolar, llevaba aun grado de mejorar la situación de aprendizaje. La interacción con ellos en otra lengua, de la que no soy hablante, fue todo un desafío durante mi estancia y en la práctica educativa.

Entonces, hacer las estrategias pedagógicas para la adquisición de la lectura y escritura con palabras conocidas por todos los estudiantes indígenas, me fue pertinente como mi primera enseñanza/aprendizaje, esto conlleva a mejorar una metodología bilingüe para la atención al grupo multigrado.

La lectura y escritura tanto en lengua indígena como en el español, es una tarea por comenzar dentro de la propia comunidad, el docente tendría que preguntarse cómo puede fomentar la enseñanza/aprendizaje, no rendirse solo en lo que ofrece los planes y programas curriculares para la educación indígena, puesto que ello está desarrollado en forma muy general y abstracta para la enseñanza bilingüe como un mismo proceso entre lo real y lo escrito, donde ambas lenguas se desarrollan y aprenden de manera simultánea tanto en su forma oral como escrita. Se tiene que analizar, reflexionar y descubrir cómo atender a estudiantes en el grupo multigrado y en especial a estudiantes indígenas cuya lengua materna no es el español.

Al hacer el presente trabajo, me fue posible conocer muchas cosas que antes no las conocía que giran en torno a los procesos de la adquisición de la lectura y escritura, tanto en lengua indígena, en español y en otra lengua. Por eso el haber podido intervenir, proponer y ayudar, es mi deber agradecer a la comunidad tsotsil, con los estudiantes que me ayudaron a realizar mi práctica educativa, seguir profundizando y mejorando lo aprendido, es mi obligación hacia la educación indígena de México, que por tantos años es la población que menos atención educativa ha recibido.

Y concluyo con esta reflexión que “el maestro que dejó huella en mi vida, fue quien me enseñó a leer y escribir, él se propuso a enseñarme con dedicación y vocación, agradezco en su memoria que siempre lo recordaré como un buen y un gran maestro, por eso la base para cualquier aprendizaje escolar es saber leer y escribir”.

Bibliografía

- Ander- Egg, E. (2003). Fases e instrumentación del proceso de la Investigación-Acción-Participativa. En E. Ander-Egg, *Repensando la Investigación-Acción Participativa* (págs. 61-93). Lumen Hvmanitas.
- Araneda, A., & Parada, M. (2008). *Investigación cualitativa en educación y Pedagogía*. Chile: Universidad católica de la santísima concepción.
- Aubry, A. (2005). *Chiapas a contrapelo una agenda de trabajo para su historia en perspectiva sistémica*. México: Contrahistorias. La otra mirada del Clío.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Carranza, J., & González, R. (2006). Definición de analfabetismo. En J. Carranza, & R. González, *Alfabetización en México Análisis cuantitativo y propuestas de política* (págs. 25-36). México: LIMUSA.
- Casariago, R. M. (2000). Aprender a hacer y jugar a ser, la educación indígena de CONAFE. En R. M. Casariago, & et al. *Escuelas y comunides originarias en México* (págs. 17-45). México: CONAFE.
- Casariago, R. M. (2006). *Diagnóstico Lingüístico*. México: CONAFE.
- Casariago, R. M., & et al. (2000). *Escuela y comunidades originarias en México*. México: CONAFE.
- Castorina, J. A. (1999). *Cultura escrita y educación Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de cultura económica.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. España: Morata.
- Daffunchio R., R. M. (15 de Febrero de 2016). Alfabetización en contextos urbanos y no indígenas. (G. L. Ever, Entrevistador)
- Daffunchio, R. M. (2009). *El taller de investigación y desarrollo lingüístico*. México: CONAFE.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. (2010). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. D.F.: Siglo Veintiuno.
- García, A. (2007). Multiculturalidad e interculturalidad. En García, A. & et al. *Interculturalidad. Desafío para la educación* (págs. 85-118). Madrid: DYKYNSON.
- Hernández, I., & Calcagno, S. (2003). *BI-ALFA, estrategias y aplicación de una propuesta para el desarrollo indígena*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.
- Hornberger, N. H. (2005). Voz y Biliteracidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní, y Maori. *Qinasay*, 53-73.
- Hornberger, N. H. (2009). La educación multilingüe, política y práctica: Diez certezas. *Revista guatemalteca de educación*, 95-138.
- INEE-UNICEF. (2016). Contexto social. *Panorama educativo de la poblacion indígena 2015*, 25-49.

- INEE-UNICEF. (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. D.F.: INEE-UNICEF.
- Jolibert, J. (1996). Propuesta didáctica para la formación de docentes interculturales bilingües. En J. Jolibert, *Transformar la formación docente inicial* (págs. 203-225). Chile: Santillana.
- Jolibert, J., & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jung, I., & López, L. E. (2003). *Abriendo la escuela Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: MORATA.
- López, J., & et al. (2008). *El enfoque intercultural en educación orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP-CGEIB.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur pistas para una investigación comprometida y dialogal. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas* (págs. 119-218). La Paz: Plural.
- López, L. E., & Jung, I. (1998). *Sobre las huellas de la voz*. Madrid: MORATA.
- López, S. A. (6 de Octubre de 2015). Experiencia de una líder indígena en CONAFE. (L. E. Gómez, Entrevistador)
- Martínez, S. L., & Ortiz, F. (2000). Perfil Lingüístico infantil del CONAFE indígena. En R. M. Casariego, & et al. *Escuela y comunidades originarias en México* (págs. 73-98). México: CONAFE.
- Mejía A., R., & Sandoval A., S. (2007). Tras las vetas de la investigación cualitativa. En R. Mejía A., & S. Sandoval A., *Perspectivas cualitativas de la investigación en el ámbito educativo; la etnografía y la historia de vida* (págs. 125-153). México: ITESO.
- Modiano, N. (1974). *La educación Indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI.
- Plan y Programa de Estudios. (2011). México: SEP.
- Popoca, C. E. (2005). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela multigrado. En C. E. Popoca, *Propuesta Educativo Multigrado* (págs. 11-21). México: SEP.
- Reese, L., & Feltes, J. M. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica-ITESO*, 1-18.
- SEP-UPN-Hidalgo. (2012). *Las escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB*. México: EYMPOSIA diálogos de la investigación.
- Soler Gallart, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky, & M. Soler Gallart, *Contextos de alfabetización inicial* (págs. 47-63). Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A., & Ribera, N. (2003). Conextos de alfabetización en el aula. En A. Teberosky, & M. Soler Gallart, *Contextos de alfabetización inicial* (págs. 65-82). Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (2000). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

Torres, F. (2006). *El diagnóstico comunitario*. México: CONAFE.

Vallejos, A., Ortí, M., & Agudo, Y. (2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. España: Ramón Areces.

Referencias electrónicas

Monografía del estado de Chiapas. Recuperado el día 22/03/2016 en la página:
<https://www.mexicodesconocido.com.mx/mexico-estados-monografia-chiapas.html>

Pueblos de México mágicos. Recuperado el día 22/03/2016 en la página:
http://www.pueblosmexico.com.mx/pueblo_mexico_ficha.php?id_rubrique=317

Calcagno S. (2002). Género y bi-alfabetización una experiencia regional.
Recuperado el día 13/06/2016 en la página:
http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_2/decisio2_saber6.pdf

Anexos



1Estudiantes de la escuela "Benito Juárez"
Foto: Ever Gómez López el día 16/02/2016



2Función de las películas
Foto: Ever Gómez López el día 16/02/2016



3Mazo de cartas
Foto: Ever Gómez López el día 16/02/2016