



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD: 092 AJUSCO

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***CONTEXTO, ESCUELA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: ELEMENTOS PARA
RESIGNIFICAR LA ALFABETIZACIÓN CON NIÑOS DE CHAMULA, CHIAPAS***

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Martina Hernández Sánchez

Asesor de Tesis: Dr. Antonio Carrillo Avelar

A la memoria de la Dra. María Bertely Busquets (1955-2019),

Por su entrega y disposición para favorecer cambios educativos a favor de la región de los Altos de Chiapas que, a través de sus profesores indígenas, aprendieron a valorar la cultura propia, y la grandeza de su territorio.

Por el trabajo, arduo que encabezó en su equipo de trabajo denominado Red de Educación Inductiva Intercultural REDIIN, para que éstos a su vez apoyaran un cambio interior en su espíritu, para abrazar la causa de la cultura indígena, que provocó una revaloración de la práctica educativa, que se reflejó en sus enseñanzas, es decir ellos comprendieron la importancia de querer conocer bien lo propio, lo nacional, sin ignorar las enseñanzas de la cultura occidental.

Por su trabajo con la población indígena que logró transmitir la idea de que una se vuelve intercultural cuando aprenden de la otra cultura, aquellos elementos que ayudan a la propia, y lo integran seguros de lo que vale la suya. Es decir, logró otra mirada en la educación de las comunidades indígenas, a través de su decir y actuar.

Y en general mi reconocimiento por su humildad y sencillez al identificarse con los pueblos originarios, por su amor a Chiapas que consideró su casa, y en particular por convivir en la mesa con las comunidades, sus amenas conversaciones y el reconocimiento que hacía a las comidas típicas de la región.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón en los momentos difíciles y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

A mis hijos

Por el apoyo incondicional, compañía y comprensión para realizar mis sueños.

A mi tutor Antonio Carrillo Avelar

Por creer en mí, por su paciencia, por su acompañamiento excepcional, apoyo teórico, metodológico y personal en este camino que ahora concluyo.

A los profesores y profesoras participantes

Por permitirme compartir sus experiencias, por su confianza, por su apertura y sus testimonios que dieron forma a esta investigación.

A mis lectores

Gloria Evangelina Ornelas Tavárez, Gilberto Braulio Aranda Cervantes, Jorge Benjamín Martínez Zendejas y Leticia Vega Hoyos; por el acompañamiento y sugerencias extraordinarias que enriquecieron esta investigación.

A la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco)

Por la concederme la oportunidad de realizar mis estudios de Maestría y por abrazar las causas de la profesionalización.

A la Subsecretaría de Educación Federalizada del estado de Chiapas

Por otorgarme la beca-comisión.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
1.- EL OBJETO DE ESTUDIO, LOS REFERENTES TEÓRICOS, LA METODOLOGIA Y SU ESCENARIO DE TRABAJO	26
1.1.- El objeto de estudio	27
1.2.- Los referentes teóricos	33
1.3.- La estrategia metodológica y su escenario de trabajo	46
1.4. Los actores de la investigación	61
2.- CULTURA ESCOLAR INDÍGENA: SU SIGNIFICADO Y SU ACTUALIDAD	65
2.1.- La cultura escolar para el México indígena	65
2.2.-La educación bilingüe	70
2.3.-Derechos Lingüísticos y Educación	72
2.4.- Situación a nivel regional	75
3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL ESCENARIO TRADICIONAL	81
3.1. Primer escenario (enseñanza tradicional)	82
3.2.- Formación profesional de los docentes y lengua	85
3.3.- Los métodos de enseñanza para la lectoescritura	88
3.3.1.- El método de avance sintético	89
3.3.2.- El método de avance analítico	93
3.3.3.- El método de avance mixto o ecléctico.....	96
3.4.- Cómo enseñan los profesores de las escuelas primarias bilingües y en qué lengua	96
3.5.- La polémica sobre en qué lengua alfabetizar en comunidades indígenas.	100
3.6.- Los recursos didácticos	102
3.7.- Los dispositivos de control en la escuela tradicional	103
4.- LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL ESCENARIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA	108
4.1.- Antecedentes de la escuela alternativa.....	109
4.2.- El Método Inductivo Intercultural	111
4.3.- Método por proyectos.....	114
4.4.- Milpas educativas.....	119
4.4.1.- Alfabetización territorial	121
4.4.2- Estrategia pedagógica: Nombrando al mundo.....	123
4.5.- Cómo enseñan los profesores de Milpas Educativas y en qué lengua	125

4.6.- Recursos didácticos	128
4.7.- Formación y lengua de los docentes	129
4.8.- Espacios, disciplina y Evaluación en la escuela comunitaria.....	131
4.9.- Los saberes de los niños indígenas, un recurso para iniciar la enseñanza escolar.....	134
5.- ANÁLISIS DE RESULTADOS QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA ...	138
5.1.- Desigualdades sociales, económicas y culturales	138
5.2.- Qué piensan los profesores.....	143
5.3.- Las instituciones en la educación bilingüe	148
5.4.- Perspectivas de los padres de familias	149
5.5.- Propuesta	152
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	162
ANEXOS.....	169

TABLA DE SIGNIFICADOS DE SIGLAS

ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionales indígenas Bilingües
CT	Centro de Trabajo
CEN del SNTE	Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
DGEB	Dirección General de Educación Básica
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
ECIDEA	Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo
EIBB	Educación Indígena Bilingüe Bicultural
ILV	Instituto Lingüística de Verano
INAFED	Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INI	Instituto Nacional Indigenista
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
LEPEPMI' 90:	Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90
MII	Método Inductivo Intercultural
NEI	Nivel de Educación Indígena
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PACAEP	Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria
PARE	Programa para Abatir el Regazo Educativo
PRONAP	Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio
REDIIN	Red de Educación Inductiva Intercultural
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEM/EI	Unión de Mestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

PRESENTACIÓN

*El pasado transmite significatividad, el presente transmite valores
y el futuro transmite intención.*

Carr, D. (1986)

Transcurría la década de los 90' cumplía 20 años edad, cuando me convierto en profesora de educación primaria para el medio indígena, sin tener los conocimientos necesarios para ejercer tal profesión, ingreso al sistema educativo en el Estado de Chiapas. En ese tiempo, contar con estudios de Bachillerato y hablar una lengua indígena era el requisito indispensable para participar en el proceso de selección en el concurso de plazas para la docencia en el medio indígena.

Dos años antes, había concluido el bachillerato, que realicé en una escuela de nueva creación en un pueblo cercano y debido a la condición de pobreza de mis padres, quienes son de origen indígena que en nuestro contexto recibe el nombre de cultura ch'ol en el estado de Tabasco y dependen únicamente de lo que el campo les provee, no pudieron apoyarme para continuar con mis estudios a nivel superior. Ninguno de mis hermanos (4) estudió una carrera con la ayuda de mis padres, sino por esfuerzos propios. Estudiar una carrera en esa época era imposible por las condiciones económicas de ellos consecuentemente yo necesitaba salir de mi comunidad e irme a la ciudad de Villahermosa, ya que es el único lugar donde se encuentran las escuelas de nivel superior. Decido esperar una oportunidad de trabajo, me entero de la convocatoria que emite el Departamento de Educación Indígena en el estado de Chiapas, para participar en la selección de Aspirantes a la Docencia en el Medio Indígena, que me comunicaron otros jóvenes del lugar.

De inmediato, me traslado a la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para iniciar con el proceso de selección para ingresar a la docencia indígena. Es la primera vez que salgo tan lejos de mi comunidad. Comienzo esta aventura, una tarde, sin conocer a nadie llego a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en la mañana del siguiente día, donde se ofertan 300 plazas. Entrego los documentos que

se requieren, me siento muy contenta. Por un momento, pensé que no tendría la oportunidad de participar por ser originaria del estado de Tabasco. A los quince días, asisto al examen de selección que consiste en dos pruebas: de conocimiento y de comprensión en lengua indígena (ch'ol). Los resultados han sido favorables, aparece mi nombre en la lista de los aceptados. Todos los aspirantes somos enviados a recibir un Curso de Inducción a la Docencia por seis meses, a mí me toca ir a Ocotito, Guerrero.

En el curso de Inducción a la docencia, también se encuentran jóvenes del Estado de México, Hidalgo, Sinaloa, Puebla y Chiapas. Se forman tres grupos integrados sin distinción de origen cultural, impartieron el curso tres asesores, dos de ellos ya cuentan con experiencia en el campo, allí tuve la suerte de conocer al maestro Bartolomé López Guzmán. Mi asesora viene de la Ciudad de México y no tiene experiencia, comenta que se enteró de la convocatoria en un café y como no tiene empleo decide entrarle. En confianza platicó que está preocupada, no sabe nada de los argumentos de educación indígena que estamos trabajando, los temas que se abordaban se refieren a las relaciones que debe existir entre el alumno y el profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cierto es que lo que nos enseñan en el curso es de poca utilidad para aplicarlo en la práctica.

Durante el curso, realizamos prácticas por una semana en el municipio de Xochistlahuaca, Guerrero, no pude hacer mi práctica porque la maestra que me tocó observar pidió permiso y existen pocos centros de educación inicial. El Departamento de Educación Indígena en Chiapas me ha designado para recibir el curso de capacitación en Educación Inicial, tampoco sucede, pues no hay personal para impartir tal curso y me integran al grupo de primaria. Todo cambia en el momento en que se solicita a Recursos Humanos realizarme filiación para profesora en Educación Primaria Indígena, que a mi gusto favorece. Me explican que, al cumplir seis meses más un día, puedo basificar la plaza.

De acuerdo a mi lengua indígena evaluada, esperaba que me comisionaran a la región de Palenque o Pichucalco, no sé por qué motivos, me envían a la jefatura de zonas de supervisión de la Región de Bochil; Chiapas. En esta región, los habitantes son hablantes de la lengua tsotsil y zoque. En seguida me envían a una zona escolar del Municipio de Huitiupán, y de allí a la comunidad de Sombra Carrizal donde se habla la lengua indígena tsotsil en forma monolingüe.

Desde el momento que recibo mi orden de comisión para trabajar en una escuela, me invade el miedo, no conozco la comunidad, tengo la idea de que a los maestros nuevos los envían a las regiones más lejanas. Aquí se comprueba que todo se gana haciendo méritos, pues así sucede. En las escuelas más distantes trabajan los profesores que tienen poca o nula experiencia. Se necesita de seguridad y valentía para no desistir, así como la fortaleza física para emprender retos que la propia vida nos presenta, como caminar largas horas bajo el sol o bajo la lluvia. Así, con esos temores me contacto con otro joven que afortunadamente; también lo envían a la misma comunidad. Preparo mi maleta con lo indispensable para ir a la comunidad, no olvido la primera caminata, son 8 horas a pie y con maleta en la espalda, hacen falta tres horas para llegar a la cima de la montaña, me agarra un calambre, el clima es cada vez más frío y con el calor que ocasiona el caminar, y el cansancio, ya no puedo más. Al siguiente día, amanezco con fiebre ocasionada por el esfuerzo del día anterior, es la primera vez que he andado tanto.

Al anochecer llegamos a la comunidad, nada se distingue por la neblina espesa que baja debido a la baja temperatura, alguien le ha comunicado al director que han llegado dos maestros nuevos, él es originario de la comunidad y de inmediato se presenta a recibirnos, me asigna un cuarto para descansar, donde lo único que hay es una cama hecha con dos tablas, con las patas enterradas en la tierra, “en mi vida había sentido tanto frío”, únicamente llevaba una cobija, en la comunidad no hay luz eléctrica, las pilas “Rayovac” son indispensables para escuchar la radio, y para los “afocadores” (linterna). Los profesores cuentan con una lámpara para desplazarse, no llevo una linterna, así que permanezco en mi cuarto en la penumbra. No hay forma de conseguir ni cirios, ni alguna vela para iluminar mi espacio.

Viene lo más difícil, al siguiente día (lunes) nos presentan con los alumnos después del homenaje, el director es originario de la comunidad y les habla a los alumnos en su lengua, me asignan un grupo de segundo grado, para ese momento ya somos seis docentes en total, el director también atiende un grupo. Para empezar, yo no entiendo la lengua de los niños, ni ellos me entienden a mí. Los otros profesores ya llevan un año en la comunidad, vienen de otra región y tampoco saben hablar la lengua tsotsil.

La Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata” en la comunidad Sombra Carrizal, sólo cuenta con un salón de clases formal, que es ocupado por el grupo de sexto; los salones de cuarto y quinto grado están contruidos rústicamente con bloc, techo de lámina y piso de tierra; los grupos

de segundo y tercer grado, comparten el local de la casa ejidal (espacio de asambleas de los ejidatarios), en un extremo atiende un profesor y en el otro extremo estoy con mi grupo, a cada grupo le corresponde tres paredes, cuando el profesor de enfrente le habla a sus alumnos, no puedo hacer lo mismo pues se cruzan las voces, no hay una pared que divida el salón. En estos dos grupos no hay mesabancos, utilizamos las bancas que usan los señores cuando se reúnen en las asambleas. Así que una banca es para sentarse y otra es para emplearla como mesa, algunos niños prefieren acomodarse en el suelo para sentirse cómodos y utilizan una banca como un recurso para poner sus cosas. El pizarrón no es comercial, lo han elaborado los padres de familias, con tablas pintadas en color verde, por el uso se ha puesto muy liso, es difícil escribir las letras con el gis, se resbala.

El grupo de primer grado, recibe clases en un salón que le prestan en el nivel preescolar construidos recientemente en un espacio separado, como no se utiliza un aula apoya a primaria. Llegar a los salones de preescolar se lleva aproximadamente 20 minutos, cada mañana los niños y profesores de preescolar y primer grado, se reúnen en el espacio de primaria para realizar la formación general, para después dirigirse a sus salones de clases. Lo que indica que diariamente se pierde tiempo para hacer estas actividades de concurso y puntualidad, más el tiempo de desplazamiento de los niños, en total de 30 a 40 minutos

La escuela no tiene espacio específico delimitado, tanto las personas como los animales (caballos) pasan entre los espacios de trabajo, tampoco cuenta con un local propio para la dirección de la escuela, el director tiene los archivos de la escuela en su salón de clases y en su casa. La cancha deportiva de la comunidad se ubica en la misma área a unos pasos de los salones, no es únicamente para uso de la escuela sino principalmente de la comunidad, es un espacio importante para los adultos. En las tardes se concentran para jugar basquetbol, lo que permite la convivencia entre los varones.

Inicio un trabajo rutinario, incluyo ocasionalmente algunas rondas, se termina el ciclo escolar y sólo tres niños empiezan a leer, la mayoría no han aprendido casi nada. No me siento satisfecha de mi trabajo.¹ En ocasiones recurro a mis compañeros para preguntarles qué significan

¹Mi primer día como profesora con alumnos de segundo grado de primaria

Era el mes de noviembre, entre neblinas y viento, es día lunes, son las 8:45 de la mañana y el profesor de guardia toca el silbato para anunciar la formación de los niños, para hacer el homenaje a la bandera, los niños se forman alrededor de la cancha, hace frío y las niñas se cubren con sus rebozos que también usan para cubrirse la cara. Inicia el homenaje, solo el director habla la lengua de los niños, el homenaje se dice en español, los niños no comprenden lo que se lee,

las palabras que me dicen los niños, de esa manera empiezo a aprender algunas palabras en tsotsil, pues mi lengua indígena es el chol y es muy diferente al tsotsil. Más adelante, el único recurso didáctico que utilizo es el “libro mágico” para la enseñanza de la lectura, es complicado usar láminas y cartulinas. Prefiero llevar algo de comida que material de trabajo.

Debido a la lejanía de la comunidad, permanezco allí toda la quincena, al igual que los otros profesores, solamente salimos para ir a cobrar o para asistir a las reuniones que convoca el supervisor, la única forma de salir es a pie. La alimentación se basa en tortillas, frijoles, y sopas de pasta, es difícil surtir de mercancía la única tienda que existe, pues implica llevarla a la espalda por varias horas de camino. A la escuela los libros llegan en caballos, al igual que los materiales de construcción. Por esa situación no existen aulas de concreto.

solo cuando les ordenan cantar, cantan; si les indican que tomen distancia obedecen, eso ya se lo saben. Después de la presentación de los profesores nuevos en la formación, pasan todos los niños a su salón, y mis alumnos emocionados porque tienen maestra nueva están en su salón esperando. Antes de entrar al salón el director nos llama a los profesores nuevos para entregarnos unos gises y un borrador, esperaba recibir un plan y programa o libro del maestro pero no hay; nos señala dónde están los salones de nuestros grupos, llego al salón, estoy muy preocupada y nerviosa, no sé qué es lo que tengo que enseñarles, tampoco cuento con ningún material didáctico, la lejanía impide llevar material didáctico a la comunidad.

Empiezo por preguntarles su nombre a cada uno, (k’usi a vi) todos responden porque les he hecho la pregunta en su lengua, también me presento (en español), sólo me observan porque no entienden lo que les digo, aunque ya saben mi nombre se los dijeron en la formación, antes de eso pregunté a mis compañeros como se pregunta el nombre. En ese momento, no sabía lo que son los conocimientos previos, empiezo a darme cuenta de que los alumnos no saben leer, les pido sus cuadernos para ver qué han trabajado. No se me ocurre qué actividad puedo hacer, así que empiezo a pedirles que dibujen, eso les gusta a ellos, después les pido que escriban su nombre; muchos no lo saben hacer, y me centro en esa actividad, a cada uno les escribo su nombre en su cuaderno para que lo hagan también. No hay mucha comunicación porque la lengua que ellos hablan con el ch’ol es muy diferente, cuando quieren ir al baño solo me dicen: “permiso maestra”.

Son las 11:30, el maestro de guardia toca nuevamente el silbato, es la hora del receso, y los niños salen para jugar, los juegos de los niños es jugar basquetbol en la cancha, la mayoría buscan otros juegos como las canicas y las escondidas; el espacio es muy inapropiado para otros juegos, todo el espacio exterior es de tierra, hay muchas piedras, y no hay espacio para correr; las niñas por su parte, solo se juntan para platicar y algunas juegan a las escondidas, hay una actitud de timidez y no tienen acceso a las canchas. Los niños y niñas de esta escuela no llevan gasto, no hay tiendas ni nada que comprar, algunos niños que viven cerca de la escuela se van a su casa a tomar alguna bebida y regresan a la escuela.

A las 12:00 p.m. nuevamente tocan el silbato para indicar que el receso ha terminado para retomar las actividades. Como he visto que los niños no saben leer, empiezo a recordar de qué manera me enseñaron a leer, empiezo a escribir en sus cuadernos palabras sencillas ya que el pizarrón está muy deteriorado y además no cuento con gises suficientes, el director me ha dado tres barritas y tengo que cuidarlas para que no se me acaben. Las palabras que he anotado en sus cuadernos como: casa, perro, mesa, peso, mamá, papá, etc., es para que las reproduzcan. Es lo mejor que se me ocurre hacer, les hablo a los niños en español y no me entienden, ellos me hablan a mí y tampoco les entiendo, entonces me pregunto ¿qué hago?, ¿cómo le voy a hacer?. Entre ellos hay un niño de nombre Joaquín que entiende un poco de español, dice algunas palabras y me pregunta si es correcto lo que ha entendido, le respondo que sí, entonces él les dice a sus compañeros lo que ha entendido. De esa forma sus compañeros empiezan a trabajar, con la valiosa ayuda de él empiezo a realizar algunas actividades. Los niños solo cuentan con un cuaderno y su lápiz, los libros de texto nunca llegan completos o llegan muy tarde.

A pesar de la permanencia en la comunidad, la relación con los padres y madres de familia no prospera debido a la comunicación, son muy pocas las personas que hablan el español, la poca gente que lo comprende son los varones, esas personas son los que tienen cargos en la comunidad, aproximadamente el 10% de la población lo comprende.

Fue como una prueba terminar el ciclo escolar, afortunadamente pude concursar para obtener cambio de centro de trabajo y ubicarme en una escuela donde ya no se camina tanto, cabe comentar que ningún profesor que labora en esta zona escolar se preparó profesionalmente para la labor docente, sólo cuentan con estudios de secundaria y unos con primaria, las cadenas de cambios de centros de trabajo se hacen tomando en cuenta el grado de estudios con que cuenta el profesor, el tener bachillerato permite alcanzar buenos puntos, en ese sentido pude ubicarme en una Escuela Bilingüe donde la lengua indígena es el ch'ol.

Los alumnos de mi nueva escuela presentan cierto dominio del español, es de organización completa. A partir de allí empiezo a desarrollarme, en el aspecto pedagógico voy tomando experiencia, empiezo a elaborar mi planeación de actividades, me preparo por las tardes para ver qué actividades podía realizar con los alumnos para el día siguiente, mis únicos recursos: los libros de texto y el libro del maestro. Es la única ocasión que trabajo con niños ch'oles. En este ciclo escolar se lleva a cabo el concurso de conocimientos de los niños de primero a sexto grado que organiza el supervisor de zona, en mi grupo de tercer grado de primaria mi alumno participante ocupa el primer lugar en ese concurso, a dos años de servicio. En esta comunidad los niños son bilingües y la enseñanza de los contenidos de aprendizaje se dan en español.

Todos los profesores que llegan de nuevo ingreso a esta zona escolar no duran mucho tiempo, es la zona más retirada de la región de Bochil y en el momento que llegan lo primero que piensan es pedir cambio a otra región. No sólo por la distancia sino por los peligros en los caminos, muy seguido se dan asesinatos entre habitantes de las comunidades, se trata de una cadena de venganzas que no termina, aunque los problemas no tienen que ver con los maestros, el camino no es cómodo ni seguro para ninguno. Esas son las razones de que la mayoría de los profesores que trabajan aquí son muy jóvenes sin experiencia laboral. En esta primera zona escolar conozco a mi esposo, e inició una relación de pareja, muy pronto quedo embarazada de mi primera hija, con quien no puedo convivir. Tengo que dejarla al cuidado de una hermana y verla cada quince días.

En la primera oportunidad solicito cambio de zona escolar, pues me queda demasiado lejos de la ciudad y no puedo estudiar si continuo aquí. Cuando salgo para ir a casa, salgo de la comunidad el día viernes a medio día caminando, y no alcanzo a llegar sino hasta el día sábado, en casa solo estoy una parte del día sábado, el día domingo tengo que salir por la madrugada para llegar ya entrada la noche a la comunidad. Los gastos en pasajes, comida y hospedaje cuando viajo son muy altos. Permanezco por dos años en este municipio, sin poder estudiar la licenciatura debido a la distancia para trasladarse a la escuela, pues el tiempo no me alcanza. Lo que me queda es aprovechar las vacaciones de verano, desde el primer año de servicio me inscribo en la Escuela Normal Superior de Tampico, Tamaulipas, durante 3 años asisto a los cursos de verano, no la concluyo porque me doy cuenta que no me ayuda a resolver mis necesidades.

La escuela que me aporta experiencias positivas y valoro de manera especial, es la escuela Primaria Bilingüe “Gral. Lázaro Cárdenas” de la comunidad de San Cayetano, El Bosque, Chiapas, en la que duré 11 años. A pesar de tener pocos años de servicio puedo llegar al Centro de trabajo ya cuenta con carretera de terracería. Los demás profesores de la zona escolar no eligen ese centro de trabajo precisamente porque creen que en esa comunidad los maestros trabajan de más. Cuando llego a esta comunidad todavía no tengo claro cómo debo hacer mi plan de clases, y de qué manera abordarla con los alumnos. Todos los profesores que laboran aquí ya tienen experiencia de 12 años en adelante; y yo, un poco más de dos años. Es como mi escuela de formación, en esta escuela laboran 14 docentes y un director técnico, los niños también hablan la lengua tsotsil con un avance en el uso del español.

En esta escuela hay seis salones en condiciones regulares, cuatro salones que son de concreto pero no están en buenas condiciones, los padres de familia los construyeron con sus propios recursos y están deteriorados, sin luz ni ventilación adecuada; otros cuatro salones están contruidos con tabla y techos de lámina. Los muebles: una parte son mesabancos binarios, otra parte son sillas de paleta, y otros son mesas largas que están hechas como bancas, pero altas y las bancas para sentarse, los pizarrones son de los verdes, algunos en muy mal estado, para escribir en el pizarrón se usan gises blancos. En la dirección hay material como el abecedario, las figuras geométricas, mapas, cuerpo humano, láminas de los aparatos respiratorio, digestivo, óseo, circulatorio y el aparato reproductor; estos materiales los donó el Programa “PARE”. También se cuenta con sanitarios, aunque no es suficiente por la cantidad de alumnos, los niños no usan los baños para “hacer pipí”, se van detrás de los matorrales debido a la escasez de agua.

Para la compra de los materiales de limpieza, algunos materiales como gises y borrador, cooperan los padres de familia, pero también hay un recurso que sale de la producción del café, pues la escuela cuenta con una parcela escolar que ayuda mucho para las necesidades. Dentro del espacio escolar están los cuartos de los maestros, son pequeños cuartos de tabla y piso de tierra que los padres de familia construyeron con sus propios esfuerzos.

El tsotsil que aquí se habla es muy diferente al que se habla en el municipio de Huitiupán; donde llegue la primera vez a la región, en esta escuela me siento obligada a aprender la lengua de los niños, me asignan un grupo de segundo grado, hay otro grupo del mismo grado y aquí empieza la competencia, tengo que avanzar al mismo ritmo que el otro grupo, el director está muy pendiente de los avances, mientras los otros profesores tienen la ventaja de hablar la lengua de los niños y más años de experiencia. Al final del bimestre se evalúa con la misma batería de prueba a los dos grupos, aquí es donde empiezo a aprender el tsotsil y a preocuparme sobre qué actividades realizar con mis alumnos para no rezagarme. Los demás profesores saben que cada año se hacen los concursos académicos de zona en todos los grados, se empiezan a preparar para eso meses antes. Algunos profesores y profesoras preparaban a un sólo alumno para el concurso de conocimiento y en algunas ocasiones se los llevaban a sus casas los fines de semana para la competencia a nivel escuela, para elegir los que representarán a cada grado. El primer año mi alumno no representó a la escuela porque el escolar del otro grupo le ganó con la diferencia de un acierto. Yo estaba consciente de la ventaja del otro grupo, y me sentía satisfecha porque a nivel grupal el porcentaje es mayor en mi grupo, es decir mis alumnos estaban casi de manera general con el mismo promedio.

En esta escuela, la mayoría del personal se queda en la allí durante toda la semana, quedarse en la comunidad significa aprovechar las tardes por los maestros, así que cada lunes se realizan reuniones de consejo técnico escolar, en estos círculos de trabajo se analizan las dificultades que cada uno presenta con el grupo de alumnos, y en equipo se proponen las soluciones a cada situación, en cada grado hay de dos a tres grupos, y los trabajos se unifican, es decir que los maestros de cada salón se reúnen para elaborar la planeación del bimestre y al final también se reúnen para elaborar la batería de prueba, esta forma de trabajar motiva a los profesores a dar lo mejor de cada uno en los salones de clases; más que nada se propiciaba la competencia. Los días martes se ocupa para hacer trabajos de jardinería, a las 4 de la tarde los niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado regresan a la escuela con azadones, machetes y cubetas; para hacer los

trabajos que pueden ser: limpiar el patio, hacer canales de agua, arar la tierra, regar las plantas, sembrar hortalizas, los niños asistían y participaban con mucho entusiasmo. Los miércoles a las seis de la mañana se toca el silbato para hacer ejercicios, correr o jugar partidos de basquetbol, allí están las maestras, los maestros y los niños que les gusta el deporte.

Los jueves salimos a caminar al campo, visitamos las casas o a las comunidades cercanas, para comprar huevos de rancho, o verduras que se producen en la región, prácticamente toda la semana se realizaban actividades. Los padres de familias se sienten muy satisfechos de los trabajos que efectúan los maestros, todos los días por las mañanas los comités de educación entregan las tortillas de maíz hechas a mano a cada maestro, para desayunar, comer y cenar.

Todo el éxito que ha vivido la escuela se debe a la organización de todo el equipo docente. Por dos años consecutivos los alumnos de sexto grado ganaron el primer lugar en las olimpiadas de conocimiento infantil a nivel estatal y a ellos le dieron un viaje a la ciudad de México para saludar al presidente de la República.

El trabajo colaborativo en esta escuela y en este tiempo me permitió aprender mucho, al inicio es difícil, por la poca experiencia que traía, una de las maestras me enseñó a elaborar el plan de clases, hay que presentar a la dirección de la escuela una dosificación anual, bimestral y el plan diario de clases. También tomé experiencia en la preparación de los desfiles deportivos y revolucionarios, donde cada uno se las ingenia para ver qué actividad realizar con los niños; preparar los bailes regionales para los eventos socioculturales: del 15 de septiembre, 20 de noviembre, 10 de mayo y la clausura de fin de cursos; ser maestra de ceremonia en los eventos que se realizan, preparar un vals para los alumnos que egresan de sexto grado, llevar las anotaciones en la mesa de los partidos de basquetbol, son aprendizajes que forman parte de mi experiencia en esta escuela.

Las actividades de los profesores de San Cayetano no se limitan a dar clases, existe una convivencia con la comunidad, las señoras y los señores visitan a los maestros y maestras en la escuela, se vuelven compadres, respetan a los profesores. Cuando hacen reuniones de la comunidad también los profesores se presentan a las reuniones, en la fiesta patronal de la comunidad, los profesores se encargan de organizar el evento de basquetbol, anualmente se realizan los torneos de basquetbol en la que asisten hasta 70 equipos de diferentes comunidades y los juegos duran dos días.

La escuela cuenta con una parcela escolar donde hay sembradío de café, los padres de familias trabajan para el cuidado; en la cosecha, todos los alumnos y profesores cortan el café, queda muy lejos donde se produce, pero nos divertimos mucho. Los señores se encargan de limpiar los granos y es tarea nuestra (maestros y alumnos) trabajar para secar el producto. El dinero que se obtiene se utiliza para los gastos de la escuela como: comprar escobas, cubetas, trapeadores, jabón, y materiales que necesitan los maestros.

Los resultados de un trabajo arduo tienen sus implicaciones desde el tiempo que se emplea para llevarlas a cabo, las diferencias entre los miembros del equipo, el cumplimiento de las responsabilidades, la disposición de mejorar, hasta los conflictos que se originan en los asuntos personales, posibles de superar siempre y cuando estemos convencidos del trabajo que realizamos y demostrarnos a uno mismo que las metas que nos proponemos pueden ser alcanzadas. Viene en mención porque al mismo tiempo que trabajo, realizo mis estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la modalidad semiescolarizada con asesorías quincenales, en la subse de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, (generación 1998-2002) ya que es una necesidad para mí, conocer nuevas ideas para mejorar mi práctica docente. Con todo lo que implican las actividades del trabajo escolar, también me doy el tiempo para hacer las lecturas que sugiere el plan de la LEPEPMI' 90, los cuales a pesar de las carencias en los requerimientos básicos como edificio y biblioteca son de aprendizaje para mí, consecuentemente me permiten mejorar y cambiar algunas formas de mi práctica docente.

Después de once años decido cambiar de ambiente, para este tiempo ya cuento con mi familia formada por mi esposo y dos hijos, las necesidades van cambiando por ello busco estar más cerca de ellos.

Estudiar, trabajar, ser madre de familia, quedarse en la comunidad, cumplir con los trabajos, no es fácil. El trabajo en equipo me trajo problemas de pareja, me gusta cumplir con los acuerdos y ser puntual en las actividades, en algunas ocasiones no alcanzo a llegar a la casa por falta de transporte, muchas veces me llegó la noche sola en la carretera esperando que pasara un carro para llegar, me expuse a peligros pidiendo aventones para llegar a atender a mi hijo que dejó en casa y para evitar problemas de pareja, pues me siento responsable de mantener la relación en paz.

Cuando mi hija mayor entra al jardín de niños en la ciudad de San Cristóbal no puedo cumplir con mis responsabilidades de madre, a reuniones y otras actividades que realizan en el jardín de niños y posteriormente a primaria. Muchas veces recibí reclamos por no asistir a los festivales de 10 de mayo que organizan en su escuela para festejar a las madres, porque le gustó participar y ella quería que estuviera allí para verla como las demás madres, mis responsabilidades en el trabajo fueron más importantes, ya que siempre se festeja el 10 de mayo en las escuelas con programas socioculturales y todo el personal docente debe estar presente. El trabajo nos pone en ocasiones entre la espada y la pared, elegir una nos pone en mal con el otro y viceversa.

En el deseo de acercarme a la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en el año 2006, llego al municipio de San Andrés Larrainzar, Chiapas. En un ambiente diferente donde las comunidades están conformadas por parajes y se vive en condiciones de extrema pobreza y marginación, los alumnos son monolingües en la lengua tsotsil. Sus caminos de terracería entre las montañas suben y suben, los profesores no les queda más que permanecer toda la semana en la escuela por la falta de transporte, pues hay una combi que hace la ruta da un solo viaje por la mañana y regresa por la tarde, en esta comunidad aprendo otro porcentaje de la lengua tsotsil que he adquirido en San Cayetano a un 50%.

En este contexto lejos de acercarme a mis hijos me resulta lo contrario, pues tengo que permanecer toda la semana en la comunidad y dejar a mis hijos al cuidado de otra persona, quien se hace cargo de todo, de los alimentos, reuniones en la escuela, de actividades que como madre de familia me corresponde, de la casa, hasta situaciones de enfermedad; en ese momento no le doy la importancia que merecen esas situaciones. En una fecha que mi escuela organiza su evento de clausura de ciclo escolar, coincide con la fecha de clausura de mi hija mayor que también egresa de sexto grado. Yo como la responsable del grupo de sexto grado en mi C.T. no me autorizan el permiso para acompañar a mi hija en su clausura de graduación. En otra ocasión dejo enferma a mi hija más pequeña, no tengo forma de comunicar a la escuela sobre la situación, y me traslado a la escuela para cumplir con el trabajo, estando en la escuela no puedo concentrarme porque la situación de mi hija es delicada. Tiempo después uno toma experiencia y analiza que hay asuntos que se le debe poner atención, que la responsabilidad en el trabajo no siempre es valorada.

Tal como sucede en este municipio, después de que doy el mejor esfuerzo a las comunidades y a los niños por quienes llegamos a sentir cariño, invertir mucho esfuerzo por

realizar actividades que nos ayuden en nuestras actividades como profesores, incluir nuevas formas de enseñanza tomando en cuenta el contexto de los alumnos; en tanto que los profesores originarios del municipio se sienten rebasados por los que vienen de otros municipios, se encargan de desinformar a las comunidades en asambleas municipales de que en el municipio hay profesores que están enseñando la guerrilla a los niños, se convierte en asunto político, las comunidades se indignan, corre el rumor de que ese grupo de maestros anda armado y que los habitantes ya no tienen seguridad de andar solos. Inventan delitos a los líderes sindicales, en poco tiempo nuestros compañeros son expulsados por el municipio en una asamblea municipal.

Yo pertenezco a ese grupo de supuestos “guerrilleros”. Una mañana de marzo de 2009, en San Andrés Larrainzar, nos encontramos desayunando tamales en la calle, cerca de la supervisión escolar, estamos allí porque se va a llevar a cabo una reunión extraordinaria convocada por el CEN del SNTE, para nombrar al delegado efectivo para asistir al congreso donde se elegiría al nuevo Comité Seccional de la Sección VII; en el pueblo se celebra la fiesta del quinto viernes y asiste casi todo el municipio a la celebración. No estamos enterados del plan de los profesores charros, pensábamos que todos asistirían a la reunión, el “grupo de los charros” no se presenta y el grupo de democráticos donde yo estoy integrada, estamos allí, también está presente el enviado del CEN del SNTE.

Creendo que el grupo contrario se ha reunido en otro lugar para sacar a su delegado; no sabemos qué pasa, lo cierto es que en esa espera del inicio de la reunión, vemos venir a lo lejos a un grupo como de 300 personas que avanza hacia donde nos encontramos desayunando, no tenemos idea de qué pasa, por un momento pensamos que era un recorrido que hace la gente porque está de fiesta, yo también me encuentro allí con dos de los 4 profesores que han sido expulsados en un acuerdo en asamblea del municipio, por delitos que han inventado los profesores del grupo contrario. Como a los profesores expulsados no les han notificado oficialmente su expulsión, siguen llegando a sus escuelas y a la supervisión, y “los profesores charros” no quieren que nuestro grupo elija a su delegado, han buscado el momento ideal para sacar de una vez por todas a nuestros compañeros de la zona.

Las personas vienen en el plan de amarrar y quemar vivos a los profesores, vienen avanzando y cuando llegan al lugar donde nos encontramos, se detienen y se quedan allí parados. Es una multitud, no se puede salir, a mí me confunden piensan que yo también soy de los

expulsados, y nos llevan a los tres, nadie nos dice nada, sólo vemos que están muy molestos y alguien grita: “*agárrenlo*”, “*vayan por gasolina*”, yo muero del miedo, los otros profesores sabían que yo no corro mucho riesgo, me piden avisarles a sus esposas que no se preocuparan, que estarían bien. En ese momento mi preocupación son mis hijos, sé que no tengo ningún delito, que las personas actúan porque les han dado información tergiversada, hay en ellos manifestación de odio hacia nosotros, nos enteramos que al secretario general le han inventado delito de violación a una niña, es obvia la reacción que tienen las personas. Fuimos llevados a una sala de juntas, me viene a la mente a “Jesús en la multitud cuando lo juzgaron y condenaron a muerte”.

Afortunadamente, el supervisor quién conoce de nuestro desempeño en el trabajo académico, se encuentra allí y no permite que las cosas se salgan de control, la gente está muy enardecida, está en esa escena el presidente municipal y toda su comitiva, el presidente municipal se encarga de informar a los profesores sobre los acuerdos que el municipio ha tomado, porque hasta ese momento no se les había notificado de manera formal, a los profesores no los dejan hablar, al supervisor le permiten hablar para que diga lo que tiene que hacer, la gente grita y pide que en ese momento nos saquen de allí y que nos lleven fuera del pueblo. Entonces él habla y les dice: *–si no quieren que los profesores estén aquí, no hay problema los voy a poner a disposición de la jefatura y vamos a solicitar nuevos maestros*. Esas palabras les bajo el coraje a la gente, pero él sabía que solicitar nuevos maestros y que les den el personal pronto no es un asunto fácil. En ese momento les quitan las llaves de sus salones, y les dicen que se vayan y que no vuelvan, también saben que se trata del secretario general y le obligan a entregar el sello de la delegación, que no se entrega porque alguien lo ha guardarlo en otro lugar. Estoy tan indignada y tan preocupada, pero me hago de la fuerte, pero cuando la gente empieza a retirarse y nosotros podemos hablar, me suelto a llorar, nuestros compañeros de grupo también tienen miedo y se han alejado del lugar, pero regresan.

No podemos creer lo que estamos viviendo, al ver la situación tomamos la decisión de apoyarlos porque nada era verdad, lo cierto es que los profesores originarios de San Andrés Larrainzar pertenecen sindicalmente al grupo conocido como “Charros” y empiezan a disminuir en fuerza política, y sus intereses son ocupar cargos en la presidencia municipal de su municipio, y ocupar un espacio en el comité Seccional.

Cabe aclarar que ninguno del grupo de los profesores democráticos es originario del municipio y nadie se involucra en asuntos políticos de la comunidad, ninguno tiene problema laboral, más bien; el asunto es la diferencia política entre profesores del municipio y foráneos.

A raíz de los problemas suscitados, analizamos como grupo que no era justo que expulsaran a nuestros compañeros y tomamos la decisión de salir de la zona escolar un grupo de 33 profesores de distintas escuelas, otros deciden quedarse. Unos compañeros dicen: “*yo no me quedo, ¡si así tratan al árbol qué no harán con las hojas!*”. Nos ponemos a disposición de la Dirección General en el estado de Chiapas, y solicitamos que nos ubicaran en la región de San Cristóbal. No fue fácil, durante siete largos meses luchamos para ello, hasta lograr juntos otros centros de trabajo en la región de San Cristóbal.

Como parte de mi formación política, considero que es una necesidad participar en las reuniones delegacionales, marchas, plantones o mítines cuando somos convocados, es la única manera de hacernos escuchar, y plantear las demandas, pues cuando el magisterio permanece en silencio, no caminan los acuerdos y programas, los presupuestos destinados a la educación son desviados y no llegan a su destino.

En el año 2010, fui ubicada en una comunidad del municipio de Tenejapa, donde se habla la lengua indígena tseltal con poco dominio del español, en una escuela tridocente, y me asignan el grupo de quinto y sexto grado, de nuevo con el problema de la lengua materna de los alumnos, estaba aprendiendo el tsotsil y llego a una escuela tseltal. En esta escuela los martes y jueves se hace recuperación extraescolar con los niños que presentan bajo rendimiento escolar, en horario de 2:30-4:00 p.m. la escuela está inscrita en el programa de escuelas incentivadas, en el cual hay un estímulo al profesor de 1, 400 pesos mensuales pagados en dos momentos durante el ciclo escolar, ya que esta escuela está catalogada como comunidad de bajo desarrollo. Por las características de la comunidad de bajo desarrollo, haber reflejado un buen porcentaje de aprovechamiento en mi grupo al final del ciclo escolar, así como haber aprobado el examen de PRONAP en el ciclo escolar 2009-2010; me permitieron ingresar a Carrera Magisterial en la categoría A.

También se me hace interesante aprender la lengua tseltal, las niñas de sexto grado que atiendo me dicen el significado de las palabras y yo las anoto en un cuaderno para aprenderlas. Las niñas se sienten contentas que le pregunte el significado de las palabras, pasan a ser mis

maestras, se sienten valoradas en su cultura, y obtienen confianza con su profesora. Afortunadamente no existen mayores detalles en las actividades académicas ya que me ubicaba en los grupos de quinto y sexto y los niños ya comprenden el español. Mis clases las doy en español, y cuando algún niño o niña no comprende la explicación, le pido a alguno de sus compañeros o compañeras que les explique a sus compañeros en su lengua, los que se animan son los niños, a las niñas les da mucha pena. Pero cuando se trata de hacerlo más de cerca con una compañera o si se trata de un familiar primo o prima, tío o tía, sí hacen la explicación.

Algo muy fuerte que me tocó sufrir en el municipio de Tenejapa, es la pérdida de una de mis hijas, justo en las vacaciones de Semana Santa se enferma de salmonela, al no ser atendida en el debido tiempo, cuando la hospitalizamos en el ISSSTE ya está muy mal, cada día empeora más, la trasladan a la capital de Tuxtla Gutiérrez y después a la Ciudad de México, pero ya nada se puede hacer, a la edad de 16 años mi hija fallece de una falla hepática. Esta situación me ha hecho reflexionar, porque gran parte de mi tiempo la he dedicado al trabajo y con mis hijos he convivido muy poco. Fue un golpe muy grande que no logro superar, de pronto la vida me llama la atención y entiendo que debo poner más atención a mi familia, que el trabajo se queda y nuestro lugar es sustituido de inmediato, pero ¡el lugar vacío en tu familia no lo llena nadie!

Actualmente, tengo tres hijos, he aprendido a estar más pendiente de ellos sin descuidar las responsabilidades del trabajo, y continúo participando sindicalmente. No es posible ignorar las condiciones de abandono y marginación que viven las comunidades indígenas de Chiapas, los gobernantes no ven las necesidades de los pueblos o las ignoran, considero que nuestra lucha sindical es justa, que solamente si ven a los pueblos organizados voltean a ver. A través de las luchas que han demostrado los maestros, hemos logrado beneficios para las escuelas y los alumnos como: los desayunos escolares, los útiles escolares, los uniformes que dieron una sola vez, pero que en acuerdos se comprometieron en darlos cada año; pago de la luz eléctrica y agua en las escuelas, etc., también se han sumado al movimiento los padres de familias, apoyándonos en cuidar las escuelas cuando nos ausentamos por los platonés.

Por los años de servicio que tengo, puedo participar en las cadenas de cambio a las zonas más cercanas a la ciudad, por eso ahora me encuentro laborando en el municipio de Chamula, la distancia se ha acortado mucho; pero hay un detalle, a los niños se les dificulta aprender a leer y escribir. A mi paso por los demás municipios también existen estos problemas, pero en el caso

especial de este municipio es más difícil. En el municipio he recorrido tres comunidades y hay similitud en esta situación. Tal es el caso de una escuela donde atiendo quinto y sexto grado en una escuela tridocente, casi la mitad de los alumnos no saben leer. Me preocupa la situación, de inmediato empiezo a buscar formas de enseñar a los niños con esa dificultad. Atender dos grados y con esa complejidad se hace difícil, no me queda más que proporcionarles un silabario y ponerlos a repetir en equipos de tres, no es la mejor estrategia, pero logro el objetivo en un porcentaje de ellos. Recuerdo de frente a mí un niño de nombre Valentino que muy sonriente avanzando hacia mí me dijo en español: *–¡Gracias maestra, ya puedo leer! –¡Era muy fácil! –Ahora ya puedo entender lo que está escrito en los libros–*. No le respondo, pero la alegría es mutua, solo le doy la mano en señal de felicitación. Sale del salón corriendo, porque es hora de receso, muy contento, a partir de allí él se integra en el trabajo activo.

La alegría que se dibuja en el rostro de los alumnos que reconocen haber aprendido algo como resultado de su aprendizaje, es muy satisfactorio. Llegar a casa, sentarse a la mesa y saborear una sopa es lo mejor que se puede experimentar. En las escuelas que voy pasando he incluido como parte de la rutina diaria, tomar 30 minutos para la lectura antes de iniciar las actividades aunque los niños no sepan leer, para fomentar el hábito de la lectura y para los que tienen dificultades, mejorar la fluidez.

Algo que me ha gustado implementar con los grupos de alumnos que he trabajado son los bailes, normalmente a los niños les da pena bailar, más cuando se trata de los niños y niñas de quinto y sexto grado. Me ha sido muy útil para romper con la timidez, a través de ello se ha mejorado la interacción, y he ganado la confianza de los alumnos. Han llegado a bailar el 100% del grupo de alumnos, a todos les da por bailar y aunque no les salgan bien los pasos al ver su entusiasmo los incluyo en los cuadros que se presentan en los programas socioculturales que se realizan en la escuela. Mis compañeros han criticado la forma cómo funciona mi grupo, son muy desordenados, gritan, bailan, juegan, ríen; no puedo ser de otra forma. La escuela es un lugar de expresión, también aprenden en sus juegos. Cuando finaliza el ciclo escolar no son lo mismo que al inicio. Guardo sus primeros trabajos, veo sus actitudes y lógicamente que hay cambios. Eso significa mucho para mí, yo misma no me doy cuenta en qué momento sucede, de repente las niñas que no se levantaban de su lugar ya se me acercan o las veo con sus compañeras jugando.²

² Un día de clases en escuela multigrado con alumnos de 5° y 6° grado de primaria

En el deseo de construir una práctica diferente, en febrero de 2018, al enterarme de la convocatoria de la UPN Ajusco decidí participar, no fue fácil. Pasé por momentos de indecisiones, al mismo tiempo continué en el proceso de admisión. En agosto de 2018, inicié con mis hijos una nueva etapa en nuestras vidas en la Ciudad de México. El apoyo de ellos sin duda me ayudó a no desistir en el camino que emprendí. Años atrás esta idea no pasaba por mi cabeza, trunqué mis estudios por 16 años, pues al casarme cambió mi ritmo de vida en los quehaceres domésticos. Mis hijos ya han crecido, sé que también han aprendido el valor de la responsabilidad, los problemas de la vida se tienen que superar sin descuidar el trabajo.

Dar cuenta de la experiencia, inmortalizar la historia vivida en este registro es necesario y trascendental para mí, pues no es una historia única o aislada, sino realidades que viven tantos

La comunidad es un paraje, con las viviendas dispersas, los niños llegan desde las 8:30 a.m. y se retiran después de las 2:00 pm., no llevan ni gastos ni alimentos, la comunidad vive en extrema pobreza, estar con ellos me inspiran ternura y deseo que todos aprendan y se sientan contentos, y me llena de satisfacción cuando les gustan las actividades que hacemos.

Afortunadamente en esta escuela no hay problemas de escasez de salones, ni muebles, también se cuenta con suficientes libros del rincón, los comités de educación permanecen en la escuela diariamente, los niños son monolingües al 100%, algunos comprenden un poco de español, pero la lengua indígena es la única que utilizan para comunicarse, aunque entiendan un poco de español.

En punto de las 9:00 de la mañana se anuncia la entrada con un silbato, estoy atendiendo quinto y sexto grado, la mayoría de los niños de quinto no saben leer y algunos de los que están en sexto también. Les he dado a los niños un silabario que contiene todas las sílabas incluidas las sílabas compuestas; para que recuerden de qué sílaba se trata, tienen un dibujo que su nombre inicia con la sílaba que muestra, no acostumbran a hacer tareas en casa, los trabajos que se les deja no lo hacen, hasta que llegan al salón empiezan a hacerlo, eso indica que tampoco leen el silabario que les he dado.

Se forman equipos de 3, en cada equipo hay dos niños que no saben leer y un niño que sí sabe, hay que repasar las sílabas con la ayuda de los niños que saben leer, después se quedan repasando solo lo que no han aprendido y el otro niño está escuchando si no se confunden y los apoya si lo necesitan. El material que tienen está forrado con mica, para que no se rompa con facilidad.

La siguiente actividad es localizar sílabas en diferentes columnas que cada niño encierra con un marcador que les he pedido, por ejemplo: buscan las sílabas pe-lo-ta, les pido que escriban en su cuaderno en el orden que les fui diciendo al mismo tiempo van repitiendo y les pido que lo repitan varias veces y que digan que palabra han formado, se dan cuenta que han escrito la palabra pelota y también la han leído. Y así el silabario tiene función de pizarrón, pueden marcar y pueden borrar, para buscar nuevas sílabas, y formar nuevas palabras. De esta manera vamos avanzando en varias sesiones con la ayuda de los niños avanzados.

De esta actividad, en 15 días Valentino el niño que mencioné antes, se pone muy contento porque ha aprendido a leer. Él además puede hablar español, pero le daba pena porque no sabía leer y estaba en quinto grado, antes de eso no podía usar el libro de texto porque no sabía lo que tenía que hacer, ahora que empieza a leer me ha pedido que le preste algunos de los libros que hay en la biblioteca porque quiere saber qué dicen los libros.

Con respecto a los niños que iban avanzados, al inicio pensaba que estaban perdiendo su tiempo porque no estaban trabajando con los contenidos que les correspondía, me doy cuenta que ganamos todos, porque ellos tomaron confianza en sí mismos, se sienten útiles, y están formando nuevos amigos. El trabajo en equipos se utilizó en lo posterior para realizar otras actividades. El que sabía hablar español servía como traductor de lo que yo no podía explicarles en su lengua.

profesores que se han construido en la práctica. La importancia de esta narrativa tiene la finalidad de poner al tanto a los lectores de la problemática que surge de esta práctica, de detectar el tema de investigación y de lo complejo que resulta ser un docente bilingüe. “La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que el espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él” (Goffman, 2001, p. 13), es un claro ejemplo de cómo el maestro bilingüe lleva a cabo su labor en la enseñanza, que seguramente la mayoría de los padres de familias no tienen la mejor opinión.

La narración autobiográfica, es una presentación de mí misma, me permitió reflexionar sobre la práctica realizada, comprender por qué pasa lo que pasa, uno no es consciente del presente sino hasta que uno ya no se encuentra en el mismo lugar. Este ejercicio me permitió darme cuenta de los errores y proponerme cambios tanto en mi práctica como en la vida cotidiana. Aspirar a ser mejor ser humano, sobre todo tomar conciencia de mi labor como docente.

A partir de este apartado hago uso de la narrativa tanto como fenómeno que se investiga y como método de investigación de acuerdo con Connelly y Clandinin, “Narrativa, es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (Connelly y Clandinin, 2008, p. 12). Además, añade que la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, su estudio es apropiado en los campos de las ciencias sociales. Es una muestra de lo que sucede en la realidad y que ha influenciado en el rezago educativo de los niños indígenas en el estado de Chiapas. Principalmente, en lo que respecta a la descontextualización lingüística de los profesores, trabajar con niños que dominan una lengua diferente a la que el profesor utiliza en la enseñanza, es un elemento relevante. Aunque para el trabajo pedagógico la mayoría ha empleado el tsotsil como medio de comunicación con los alumnos, el dominio de esta lengua no llega a ser al 100%, cada profesor lo ha aprendido al contacto con los alumnos, y con diversas variantes ya que cada pueblo tiene sus particularidades dialectales.

Organización de los capítulos

La tesis la conforman cinco capítulos. En el primer capítulo, doy cuenta del proceso de construcción del objeto de estudio; los referentes teóricos que se consideran en las relaciones entre las instituciones educativas y los profesores de manera general, los referentes teóricos para el

análisis del material etnográfico; así como la argumentación metodológica en el que se describe la experiencia vivida desde entrada al campo de investigación.

En el segundo capítulo. Se aborda un panorama general de los antecedentes que dieron origen a la educación bilingüe en México, enfocado en la castellanización de las comunidades indígenas a través de programas de corte institucional, así como las condiciones reales actuales de las escuelas primarias bilingües en la región Altos de Chiapas.

En el capítulo tres y cuatro. Se aborda el análisis de la información que se obtuvo en la observación de un grupo de alumnos de primer grado, las entrevistas a los profesores y profesoras y padres de familias. Doy cuenta de la forma en que los profesores llevan a cabo la enseñanza de la lectoescritura y sus alcances, los métodos de enseñanza, los recursos didácticos, formación profesional y lengua con la que enseñan a leer y escribir. De manera separada, se muestran dos formas de enseñanza: en el capítulo tres se incorpora la forma tradicional de enseñanza, la forma como asumen y perciben los profesores el proceso de enseñanza de la lengua escrita. El capítulo cuatro, da cuenta de la aplicación de la enseñanza por proyectos, tiene como punto de análisis el Método Inductivo Intercultural, desde una perspectiva sociocultural que gesta un trabajo colaborativo con padres, madres de familias, alumnos, profesores y personas expertas de la comunidad.

En el capítulo cinco. Se presenta el análisis general de la situación y condiciones reales que presentan las comunidades indígenas frente a las exigencias de un programa de alfabetización y los diferentes factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se presenta la propuesta que plantea un reto en la práctica docente, encaminada a reivindicar la cultura de los alumnos y la resignificación de la educación. Así mismo, se deja ver la importancia que tiene la lengua indígena en el proceso de alfabetización.

Finalmente, también un balance de los escenarios sobre la enseñanza de la lectoescritura en el cual se identifican los elementos que dificultan o favorecen el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

1.- EL OBJETO DE ESTUDIO, LOS REFERENTES TEÓRICOS, LA METODOLOGIA Y SU ESCENARIO DE TRABAJO

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Antonio Machado

Este capítulo está compuesto por tres apartados: el objeto de estudio, los referentes teóricos y la metodología. A partir de la narrativa ya presentada que tiene el objetivo de detectar el tema de investigación, se configura el objeto de estudio que nace de un problema pedagógico en una escuela primaria bilingüe en una comunidad de Chamula, Chiapas. En el segundo apartado, los referentes teóricos abordan las relaciones entre actores de las instituciones educativas de manera general, relacionadas con el objeto de estudio, los sujetos, y las prácticas hacia la transformación de sujetos que conducen a formar alumnos diferentes.

De igual manera doy cuenta de la metodología de la investigación que construí en el proceso de indagación del objeto de estudio, el cual no ha sido fácil. Como menciona Morín “El método no precede a la experiencia, el método emerge durante la experiencia y se presenta al final, tal vez para un nuevo viaje” (Morín, 2013, p. 21). Para construir una investigación etnográfica no es una ley seguir un camino, cada investigador puede encontrar como dice Becker (2011) en los trucos del oficio una manera diferente de encontrar soluciones a los problemas. Los trucos pueden ser simples reglas empíricas, o como refiere Rockwell (2018), dejar testimonios escritos de la realidad, de lo que aún no está documentado. Este estudio etnográfico pretende dar cuenta de la realidad que se viven en las escuelas indígenas también conocidas como escuelas bilingües de la región de los altos de Chiapas.

1.1.- El objeto de estudio

En el 2016, llego a la escuela donde me encuentro adscrita actualmente, en el centro de trabajo se me presenta una situación en el aprendizaje de la lectoescritura, los niños hablan su lengua materna al 100%, en todo momento y en todo lugar. Cuando llego a esta comunidad en el ciclo escolar 2016-2017 me asignan un grupo de cuarto grado, de inicio me siento algo contenta, imaginando que los niños ya saben leer y escribir. Comienzo a explorar al grupo en cuanto al dominio de lectura y escritura, para que en base a los resultados pueda iniciar con la planeación de clases y las actividades académicas.

El grupo cuenta con 43 alumnos, y presentan diferentes situaciones en el dominio de la lectoescritura: unos leen bien, otros muy lento, otros silabea y casi la mitad no saben leer absolutamente. El problema es enorme, son casos distintos. Cada grupo de niños necesita atención especial, además de esto la disciplina de éste es preocupante, una gran parte de los niños están acostumbrados a recibir tareas y salen a trabajar fuera del salón, pero que en realidad solo se dedican a jugar en el patio, no encuentro cómo empezar a mover esas situaciones. En el salón hay de todo: niños que trabajan muy bien, con padres pendientes de su aprendizaje; otros que se dedican a jugar, a molestar a sus compañeros; otros muy tímidos, no juegan, no participan en clases; y unas niñas que no interactúan con sus compañeros.³ Además muy pocos niños entienden

³ Un día de clases con 4º grado de primaria en una comunidad de Chamula, Chiapas

Es lunes, llego a la escuela a las 8:50 a.m., me dirijo a mi salón los niños ya están esperando en la puerta para que abra, pasamos y dejamos nuestras pertenencias para ir al homenaje, otros niños se van incorporando de prisa. Son las 9:00 horas, el maestro de guardia toca la chicharra para que los niños pasen a formarse a la cancha, nos saludamos con los demás profesores, las niñas de la escolta ya están preparadas, unos niños le ayudan al profesor de guardia para dirigir el programa, cantar el Toque de Bandera, el Himno Nacional y el Himno a Chiapas. Los comités de educación ya han preparado el aparato de sonido para realizar el homenaje a la bandera, todas las instrucciones hacia los alumnos se dan en español, el programa cívico de igual manera se conduce en español, la mayoría de los alumnos no se saben las letras de los himnos, incluso los maestros me he dado cuenta cuando ellos dirigen los himnos, que cambian las palabras. Al final del homenaje el director da recomendaciones a los alumnos principalmente sobre disciplina e higiene, los niños están platicando y no ponen atención a lo que les dice el director, cuando termina de hablar le cede el micrófono al presidente de educación que está presente como todos los días de la semana. El presidente, como nosotros le decimos, toma el micrófono y se dirige a los niños en tsotsil, quienes guardan silencio y escuchan con atención, les dice lo mismo que ha dicho el director y además les dice que hagan sus trabajos, que pongan atención a sus maestros, que a los que no cumplan les darán castigos como lavar los baños.

Después del homenaje, se les ordena a los niños pasar a sus salones. El director les dice a los maestros que pasen un momento a la dirección porque tiene que decirles algunas cosas, ya en la dirección, informa sobre asuntos administrativos, pasa casi una hora, surgen más asuntos que analizar y los niños están en los salones jugando, esto pasa constantemente, los integrantes del comité vigilan que los niños estén en los salones, pero se molestan que esas reuniones sean muy recurrentes. Yo me siento incómoda porque mis alumnos son muy juguetones, a veces molestan a las niñas y ellas no dicen nada. Después de otro buen rato ya pasamos a nuestros salones.

el español. En mi estancia en el municipio de Larrainzar aprendí un 50% de la lengua tsotsil, pero no es la misma variante que se habla en el municipio de Chamula, de todas maneras intento hablarles en tsotsil a los niños de esta escuela, se me hace muy difícil unificar las actividades, los niños que ya saben leer, necesitan realizar actividades distintas, y los que no saben requieren atención especial. Si les dejo un trabajo a los que pueden hacerlos solos, en un rato ya me piden que les revise sus cuadernos, cuando todavía estoy explicando en el otro grupo. El asunto es que me conflictúa mucho la situación.

El grupo es numeroso, si dedico más tiempo en la enseñanza de la lectura, los otros niños se ponen a jugar, algunos de ellos se presentan sin material necesario para trabajar. Es algo difícil cumplir con los objetivos del plan y programa, en un grupo tan desigual. Me veo en la necesidad de modificar los objetivos, en este caso, lo más importante es que los niños aprendan a leer y escribir. Y en lo particular me interesa que los niños se enseñen a hablar español, pues los libros de textos están editados en la lengua nacional, y los niños son monolingües en su lengua materna, lo cual los pone en desventaja para comprender los contenidos de enseñanza.

Mi primera actividad es leer un texto “ el unicornio” los niños lo hacen una vez de manera individual, después leemos juntos yo lo realizo en voz alta y ellos me siguen. Al terminar, empiezo a hacerles preguntas como: ¿De qué habla el texto?, ¿Qué personajes aparecen?, ¿Cómo es un unicornio?, ¿De qué lugar se habla?, ¿Para qué han usado el unicornio?, ¿Es real o imaginario?

Hay niños que entienden un poco el español y son los que responden a las preguntas y otros niños escuchan lo que dicen sus compañeros, al final les pido que dibujen un unicornio. Todos muy contentos realizan lo que les pido. La actividad se hace con el fin de dar un ejemplo que es una descripción. Cuando terminan de hacer sus dibujos, les digo una adivinanza sobre un animal, les voy diciendo cuales son las características utilizando mímicas para que todos me entiendan y usando unas frases en tsotsil como: tamaño, pelo o alas, número de patas, que come, etc., ellos ponen atención y llegan a la respuesta. Termina la primera jornada, salimos al receso, los niños felices salen para jugar, les gusta el fútbol, las niñas por su parte buscan a sus hermanos pequeños, se reúnen con sus compañeras, platican, caminan juntas, se sientan en círculo, juegan a las escondidas, compran, el gasto que llevan es muy raquítico, de dos a cinco pesos. Las señoras que venden tienen precios apropiados para ellos; unos dulces, chicles, bolis, palomitas, chicharrones, juguitos. Se termina el receso y entramos de nuevo con las actividades.

Cuando me doy cuenta que están cansados les digo que salgamos un momento al patio que hagan un círculo y hacemos unos ejercicios para relajarnos un rato, entramos de nuevo, y unos niños aprovechan para ir al baño. Mis alumnos son libres de ir al baño cuando tienen necesidad, no tienen que pedir permiso porque además interrumpen la actividad en curso. Termina la clase, porque los días lunes se realiza el aseo general de la escuela, hay que lavar los baños, barrer las canchas, levantar la basura de todo el espacio escolar, quemar la basura y barrer los salones. Todos los alumnos y maestros participan en el aseo de la escuela. A las dos en punto se toca la salida y todos se retiran a sus casas. Los niños se despiden de mí dándome la mano diciendo –hasta mañana maestra–. Y las niñas no hablan, solo me dan la mano.

Los materiales que se utilizan en clases son básicamente los libros de texto, cuadernos de los alumnos, lápices y la programación que guía las actividades.

Llegó el momento en que me sentí sin saber qué hacer. Un día, de regreso del trabajo a la casa, iba muy pensativa, con un gran desánimo, insatisfecha por el poco avance de mis alumnos y con la idea de no continuar en el trabajo: no encontraba la manera de ayudar a mis alumnos. Me preocupaba que no aprendían a leer, sentí la necesidad de retomar mis estudios como una ejercicio de reflexión que Green (1985) llama “conciencia del oficio”:

Existe lo que podría llamarse la conciencia del oficio. Esa conciencia se manifiesta cuando el profesional, sea principiante o experimentado, adopta los patrones de su propia profesión. En otras palabras, parece toda vez que nos convertimos en jueces de nuestro propio caso y afirmamos que nuestro desempeño es bueno o malo, adecuado, hábil y otras cosas por el estilo... Así, tener conciencia del oficio es haber adquirido la capacidad de felicitarse a uno mismo o de sentir una profunda satisfacción ante algo bien hecho, vergüenza ante el trabajo descuidado e incluso desconcierto ante la negligencia o la despreocupación. (citado en Brubacher, 2000, p. 32)

Inicio la maestría con esa preocupación: *Cómo enseñar a los alumnos a leer y escribir*, pues es el problema principal en mi escuela de adscripción. Tenía la intención de elaborar una propuesta para la enseñanza de la lectoescritura y esta idea la compartiría con mis compañeros de zona un modelo diferente. Pues muy pocos profesores y profesoras de educación indígena se animan a estudiar la maestría. Muchos estudiaron la licenciatura para poder obtener la plaza de base. Durante mi formación en la maestría, me di cuenta que muchas cosas que suceden en la cotidianidad de las clases se pasan por alto. Mi expectativa limitada a que los niños aprendan a leer y escribir fue quedando atrás, le había dado poca importancia al uso de la lengua oral y escrita de la lengua materna, reconocer y valorar las costumbres y saberes de las comunidades indígenas. Le daba más importancia al avance de los contenidos que proponen los libros de texto. Hoy mi perspectiva tanto en mi labor docente como en mi vida personal es de transformación.

Aunque la problemática se detectó en alumnos de cuarto grado, consideré pertinente realizar la observación a un grupo de primer grado, para detectar qué situación origina que los alumnos de grados superiores no superan esta dificultad (leer y escribir), ya que es allí donde se inicia la alfabetización, y los problemas que no se logran superar desde el principio se van llevando y se vuelven cada vez más complejos.

La enseñanza de la lectoescritura, es una problemática en la mayoría de las escuelas, situación que se hace más compleja en las aulas bilingües porque hemos confundido la alfabetización con la castellanización, siendo éstos estos dos procesos que requieren de un tratamiento pedagógico diferenciado. Pues se pretende que la lectura y la escritura no se quede en la decodificación de las letras sino que nos lleve a contemplar los diferentes usos sociales en diversos contextos.

Planteamiento del problema. - Como resultado de la experiencia laboral relatada, me llevó a la investigación de esta tesis. La problemática que se aborda consiste en la dificultad para la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura, que se detectó en un grupo de cuarto grado en una escuela primaria bilingüe en una comunidad indígena de Chamula, Chiapas. Esta comunidad es hablante de la lengua tsotsil al 100%, tanto los niños como los adultos hablan su lengua materna en todos los espacios, aproximadamente el 10% utilizan el español en la comunicación con personas externas.

Esta situación me preocupó mucho, como se mencionó anteriormente, me vi en una situación complicada porque era un grupo con diversas necesidades, el atender a los alumnos no era sencillo, se convirtió en una necesidad nivelar a los que no sabían leer para poder trabajar según mi perspectiva, ya que se me dificultaba trabajar con los contenidos de las asignaturas así que empecé a buscar la forma de sacar adelante el problema, lograr que todos aprendieran a leer. Me cuestionaba a mí misma **¿Por qué los niños no han aprendido a leer? ¿Qué puedo hacer para que los alumnos aprendan?** Los teóricos están de acuerdo en que “Los principales factores causales del bajo rendimiento de los estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas son de carácter sociopolítico” (Cummins, 2002, p. 124). Acertadamente la pobreza y marginación de esta comunidad es visible, así como los apoyos gubernamentales a la escuela es insuficiente, la poca importancia a la atención de las comunidades rurales se refleja en las carencias de los recursos materiales indispensables para los alumnos.

Empecé a compartir con mis compañeros de centro de trabajo la situación que presentaba mi grupo, quienes me decían que no me preocupara porque la mayoría de los alumnos estaban en la misma situación, que en ese municipio es muy común, que los niños no aprendan porque sus padres no los apoyan. Empecé a reflexionar al respecto, en el aprendizaje deficiente de la

lectoescritura, en las causas, posiblemente la metodología que se utiliza por parte del docente no corresponde al contexto de los alumnos, tal vez porque éstos son monolingües en su lengua indígena, pero hay quienes sí logran adquirir la habilidad de la lectura, como en todas partes hay niños que aprenden más rápido que otros; la marginación y pobreza en que viven, tal vez porque la alfabetización se da en español, ideas que son necesarias esclarecer. En fin, una situación pedagógica que me llevó a la idea de elaborar esta tesis con la intención de encontrar algunas soluciones en beneficio de los alumnos.

Justificación. - La alfabetización es una de las tareas que más preocupan a la mayoría de los docentes en educación primaria, se considera un aprendizaje básico en la formación académica en este nivel educativo, la lectura y escritura es una herramienta trascendental para lograr otras habilidades y capacidades en la formación de los alumnos el cuál demanda el perfil de egreso de los Planes de Estudio 2011, al concluir su trayecto formativo de educación básica.

Esta tesis surge de la necesidad de dar respuesta a la pregunta principal de investigación **¿a qué se debe que los alumnos no aprenden a leer y escribir?**, no es un problema menor, en esta región de Chiapas existen muchas escuelas en la misma situación. Los profesores pretenden alfabetizar en una lengua que los alumnos no dominan, el contexto en el que se encuentran los alumnos exige formas apropiadas de enseñanza, las autoridades educativas no han puesto interés en cumplir en los puntos 25, 26, 27 y 28 de los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas; donde se habla de promover enfoques didácticos globalizadores para la apropiación de aprendizajes socialmente significativos y de impulsar el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y el español. Pues no se han cumplido en su totalidad, tales como los libros para promover la enseñanza en lengua indígena. Según publicaciones del INALI y la SEP en internet en Chiapas se han editado gramáticas didácticas de las lenguas indígenas que corresponden a las lenguas tseltal, tsotsil, ch'ol, mam, tojol-ab'al, mocho', kakchikel y zoque, pero no han llegado a las manos de los profesores físicamente. Se desconocen los motivos por qué no se distribuyen, o dónde quedan. En lo personal me entero por internet, después de saber me dirigí al INALI para solicitar un ejemplar de la norma de escritura de la lengua tsotsil *Bats'i k'op*, pero a la mayoría de los docentes no les llega. Por ello, es necesario buscar y proponer formas de respuesta a la problemática de la lectoescritura, que su aplicación

pueda ser efectiva y pertinente. Ya que de acuerdo a los datos empíricos obtenidos en la investigación los métodos de enseñanza para la lectoescritura continúan siendo los tradicionales.

El bajo desarrollo de las habilidades lectoras es un problema muy fuerte en las escuelas de Chamula, ya que las alumnas y alumnos no sólo no aprenden a leer en el primer ciclo de educación primaria sino hasta concluir la educación primaria. La enseñanza tradicional se enfoca a que el niño aprenda a leer palabras en voz alta, para luego poder escribirlas. No ofrece a los niños oportunidades más amplias para la formación del individuo, como el desarrollo de la capacidad para leer su realidad y contexto en un proceso más amplio, comprender y utilizar el conocimiento para su desarrollo como persona en la sociedad.

Esta investigación busca la información necesaria que permita analizar las causas que originan la situación, ya que la reprobación escolar se empieza a dar en segundo grado de primaria, pues con base en el acuerdo 696 publicado por la SEP en 2013 no se permite reprobación a los alumnos de primer grado, por lo que todos pasan a segundo grado. De allí en adelante van quedando rezagados de 3 - 6 alumnos por grupo, de manera que de 30 niños que vienen de preescolar a primaria, como cohorte lograr salir juntos de educación primaria un aproximado de 15 alumnos. Es decir, esto hace que en cada grupo de cualquier grado siempre se encuentren alumnos repetidores. Son pocos los alumnos que duran 6 años en primaria, una parte importante tarda de 7, 8 y hasta 9 años cursando la primaria. En ocasiones el profesor se ve en la necesidad de promover de grado a los alumnos, aunque no sepan leer, pues el alumno no debe repetir dos veces el mismo grado; y en ocasiones se aprueba al alumno para mantener el número de personal que se encuentra laborando en la escuela.

Mi interés por estudiar los motivos y las razones de este problema educativo, tiene la intención de contribuir a:

- Propiciar la reflexión sobre la práctica de los docentes para que puedan ofrecer una educación que responda a las necesidades reales de los niños
- Que el docente conozca nuevas estrategias para iniciar el proceso de alfabetización e identifique los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, con la finalidad de que el alumno descubra los diferentes usos de la lengua escrita, como ser capaces de comprender lo que leen, comunicarse por escrito en lengua materna y español y sobre todo respondan a situaciones de la vida cotidiana.

De manera concreta presento las intenciones de la investigación inicial:

Objetivo general

- Identificar los elementos que intervienen en la problemática de la enseñanza de la lectoescritura, con miras a diseñar una propuesta de intervención para iniciar el proceso de alfabetización tomando en cuenta la escuela y el contexto sociolingüístico de los alumnos.

Objetivos de la investigación

- Analizar las estrategias didácticas que los profesores emplean para la enseñanza de la lectura y escritura.
- Identificar los factores que influyen en la dificultad para el aprendizaje de la lectoescritura.

Preguntas de investigación

- 1.- ¿Por qué los alumnos no aprenden a leer?
- 2.- ¿Qué estrategias son las más empleadas por los profesores?
- 3.- ¿Qué opinión y argumentos tienen los profesores sobre la enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena tomando en cuenta las particularidades de la escuela y la comunidad?

1.2.- Los referentes teóricos

El currículum escolar, en términos generales, se considera como un medio que prepara al alumno para la vida, sin embargo, ésta la que representa el mundo globalizado “es un instrumento de carácter político que dictamina cuál es la cultura legítima y legitimada para ser transmitida a las nuevas generaciones” (Besalú, 2002, p. 78), que defiende los intereses del Estado, de la clase empresarial y del sistema capitalista. Lo que deja lejos la posibilidad de ofrecer una educación pertinente para el desarrollo y necesidades de los pueblos originarios.

Desde la perspectiva de Foucault (2001), quien conduce a una reflexión acerca de los diferentes dispositivos que permean en las estructuras del estado, los cuales generan mecanismos de vigilancia, control y castigo para su funcionamiento, considera que la escuela actualmente no es solo un espacio donde se desarrollan actividades académicas sino también es un instrumento de integración e incorporación a una cultura occidental. En donde al mismo tiempo se fomenta la sumisión y la obediencia. La escuela, generalmente se encuentra al servicio de la clase dominante, consecuentemente se escolariza para que los individuos que pertenecen a las clases desposeídas aprendan a ser obedientes, para servir al capitalismo. En este contexto, el profesor indígena poco a poco forma al alumno para ser un trabajador que no reclame, sino que ayude a sostener la industrialización convirtiéndolo en un proletario.

La educación destinada a los indígenas desde su creación en la llamada Revolución Mexicana ha sido creada con la intención de formarlos, restándoles valor a sus saberes culturales y en particular al fomento de la lengua. Paradójicamente la cultura occidental a través de los programas oficiales que promueve el Estado se le ha dado valor único con cobertura nacional.

Una escuela rural de tipo moderno y de espíritu progresivo tiene que ver no solamente con la educación de los niños, sino también con la instrucción de los adultos y también con el mejoramiento de la comunidad, tomada por entero. Su contenido no se concreta ya a la lectura, a la escritura y a las cuentas, sino agrega a esos conocimientos algunas otras cosas más que son necesarias para promover el progreso de la civilización campesina y para que la vida en las áreas rurales sea cada vez más satisfactoria. (Jorda, 2003, p. 76)

En función de un régimen capitalista, las características de las escuelas que se le asigna a los pueblos originarios colaboran desde un currículum oculto en una “perspectiva teórica que se enfoca hacia el funcionamiento de las escuelas como influencias principales de socialización con el objeto de preparar a los estudiantes para ocupar los diferentes lugares en la fuerza de trabajo jerárquicamente dividida” (Giroux, 2004, p. 84)

En otras palabras, la escuela que se le ha ofrecido a los pueblos originarios ha venido funcionando como un medio de control ideológico de la sociedad capitalista, “Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta” (Foucault, 2001, p. 178). Las construcciones de las escuelas están finamente diseñadas con tal propósito, lo cual encadena una serie de prácticas como el orden de las filas que

presentan los muebles permiten que se lleven a cabo la observación, el registro y el encauzamiento de la conducta de los alumnos.

Esta investigación visualiza la situación que se construye a partir de un enfoque crítico que propone Foucault, desde la concepción del panóptico, al tratarse de un problema educativo. Por los datos que se obtuvieron durante el trabajo de campo con los docentes, se deja ver que la escuela es una institución que reproduce poder desde el pensamiento de los involucrados, en la actualidad entendemos el problema de poder como un fenómeno que se imprime desde las diversas instituciones. La escuela como parte de la estructura institucional, Foucault explica que, junto con el hospicio psiquiátrico, la cárcel y el cuartel, operan como máquinas funcionales del sistema en donde se reproduce el poder, conservando características en su arquitectura.

Los dispositivos de vigilancia, modos y maneras muestran la función y la organización de los ejercicios de poder distribuidas en cada nivel de las estructuras institucionales. Entiendo como la estructura, cada uno de los niveles jerárquicos que ocupan las autoridades educativas, iniciando con los profesores en los espacios escolares, los directores, los supervisores, jefes de zonas, directores de los departamentos de los distintos niveles educativos, etc. Además el mestizaje juega el papel de “dispositivo ideológico por su capacidad de metamorfosis; su polivalencia estratégica (como diría Foucault, 1997), a propósito del discurso histórico de la guerra de razas, es decir, como un discurso móvil que no funciona en un sólo y único sentido” (citado en Machuca, 1998, p. 43).

En el quehacer cotidiano del docente se pasa por desapercibido lo que realmente sucede en las actividades de rutina, no logra entender el trasfondo de la realidad escolar, las relaciones entre la escuela, las prácticas y los contenidos de enseñanza que en el caso de las escuelas indígenas son totalmente contradictorias, en todo caso las normas que rigen las escuelas tienen fines que conducen a reproducir el sistema, la reproducción de mano de obra barata, se educa al estudiante en la sumisión, la disciplina y la obediencia. Rockwell menciona:

En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros. (Rockwell, 2018, p. 60)

La escuela como institución, desde tiempos atrás juega intereses del Estado y los profesores inevitablemente colaboramos en esa tarea. En doble medida la educación que se imparte en las

escuelas indígenas no es justa. Es necesario hacer esta reflexión, “para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica” (Rockwell, 2018, p. 62). En este sentido, no debemos esperar que un modelo educativo venga desde arriba y favorezca condiciones específicas de la población.

Una sociedad dividida en clases necesita prestar especial atención a la educación de sus elementos dominantes. Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. De otro modo éstos se verán abrumados por los cambios a que estarán sometidos y cuya significación o conexión no percibirán. El resultado será una confusión, en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente de los demás. (Dewey, 2004, p. 82)

Los profesores como agentes de transformación son los directos responsables, de cambiar el rumbo de la educación, con el fin de conseguir aprendizajes que involucren: alumnos, padres, maestros y la comunidad, no como un proceso individual sino como propone Wenger desde una perspectiva social del aprendizaje:

El principal centro de interés de esta teoría reside en el aprendizaje como participación social. Aquí la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación con éstas comunidades. (Wenger, 2001, p. 22)

Para introducir cambios en las prácticas de los profesores es necesario reflexionar en la práctica, es desarrollar el capital profesional para lograr una mejor educación, ya que el capital profesional según Hargreaves y Fullan se genera, circula y se reinvierte todo el tiempo porque es endémico de la cultura de la profesión y está integrado en el trabajo diario de los maestros. Las comunidades de práctica han sido la mejor manera de lograr estas expectativas, pues es posible que no todos compartan los mismos ideales e intereses por buscar un bien. “la interacción de alta calidad entre colegas no surge de cualquier sitio o por casualidad. Depende de que los compañeros también tengan elevadas cualidades, estén bien preparados y capacitados” (Hargreaves, y Fullan,

2014, p. 115). Una de las características de una profesión establecida es la voluntad de las personas para interesarse no solo en sus prácticas sino en la práctica en sí.

En este sentido, el capital humano cumple un papel muy importante en la enseñanza, en desarrollar el conocimiento y las destrezas necesarias para la profesión, mismas que son benéficas para el éxito en la enseñanza. “conocer el tema y saber como enseñarlo, conocer a los niños y entender cómo aprenden, entender la diversidad cultural y las circunstancias familiares de los alumnos, estar familiarizados y poder elegir las prácticas acertadas e innovadoras” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 118). La organización en comunidades de prácticas son formas de generar capital profesional que convierten en trabajos exitosos tanto para el profesor como para sus alumnos.

En el trabajo de investigación realizado, se aprecia a simple vista que los problemas de lectoescritura en los niños indígenas se deben a diversas cuestiones, de manera relevante el pedagógico y el entorno social y físico. El desconocimiento de estrategias de enseñanza por parte del profesor, así como al empleo del español para la enseñanza, provocan un choque con la lengua indígena que es de uso constante en la vida cotidiana de los niños del municipio de Chamula. Esta característica hace necesario la organización de los docentes en comunidades de prácticas, donde los profesores interesados en buscar estrategias de enseñanza se conformen en un equipo para tal fin.

En esta tesis, se pretende que el alumno no sólo aprenda a descifrar sonidos y letras, sino que su aprendizaje tenga uso en diversos contextos, que pueda acceder a documentos escritos, comprenderlos y principalmente que le permita tener acceso a otros conocimientos, a partir de un proceso de enseñanza que tome en cuenta el contexto de los alumnos. Ya que, en las prácticas tradicionales, las normas institucionalizadas orientan al profesor a dirigir su acción pedagógica en función de un modelo complejo para el niño, en el que se pretende trabajar desde temas abstractos, y castellanizar en vez de alfabetizar.

Es necesario que los docentes que atienden alumnos de pueblos originarios adopten nuevos enfoques para la enseñanza de la lengua escrita, ya que en las escuelas de educación “intercultural bilingüe”, la metodología para la enseñanza de las habilidades de la lectoescritura sigue siendo la alfabetización, o, en los mejores casos, la bialfabetización. Las estrategias de enseñanza están como dice Giroux (2004), atados principalmente al dominio de la mecánica de las estructuras gramaticales, en las cuales no hay participación activa en la construcción del conocimiento. Se ha

dado poca importancia a la lectura de textos significativos y más importancia a la ejercitación de habilidades, Giroux (2004) sostiene que los enfoques tradicionales de la alfabetización ignoran la cultura, las habilidades de lenguaje y las cuestiones que dan forma y dignifican la vida de los pobres [...] de tal forma que la alfabetización promueve la impotencia haciendo muda a la gente y negándole las herramientas que necesitan para pensar y actuar reflexivamente.

El término alfabetización (Feltés, 2017) se refiere al desarrollo de habilidades de nivel básico en la lectura y la escritura. Alfabetizar quiere decir enseñar un alfabeto, enseñar los sonidos de las letras, tomar un dictado, que comunmente lleva a la memorización. La bialfabetización es un enfoque en estas habilidades en dos lenguas, español y alguna lengua originaria. Goodman (1982) argumenta que “tales tradiciones no están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura. No son consideraciones sobre el desarrollo basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua” (citado en Feltés, 2017, p. 13).

Al respecto Giroux (2004), considera que la alfabetización no puede ser reducida a una habilidad técnica, es imprescindible basar la enseñanza en una pedagogía a través del proceso del conflicto cognitivo del alumno. En este sentido Aranda (2009), menciona que los niños necesitan pasar por una serie de errores constructivos antes de llegar a entender el sistema de alfabetico, para ello es necesario que los niños tengan condiciones que favorezcan su aprendizaje. Lo importante no es tratar la lengua escrita como un deber escolar sino la comprensión del proceso y lo más importante es que su aprendizaje tenga utilidad en la vida del niño.

De acuerdo con Giroux (2004), es necesario desarrollar un modelo más crítico de alfabetización, en el que el alumno aprenda a leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar. Así mismo, para los alumnos de lenguas y culturas originarias, el proceso de lectoescritura es relevante cuando se da “en un ambiente crítico que da forma al contexto de sus vidas diarias” (Giroux, 2004, p. 285), con miras a una literacidad crítica:

“El término literacidad crítica se refiere al desarrollo de todas las proficiencias de la literacidad a través de la reflexión de los estudiantes sobre su contexto y sus experiencias vividas. Enseñar las habilidades de la literacidad crítica significa crear una “cultura escrita” en la escuela y en la comunidad y facilitar, de manera constante “eventos de la lectoescritura””. (Ferreiro, 2013, citado en Feltés, 2017, p. 13)

En ese sentido, Hornberger (2005) encuentra una relación entre la bilingüedad (la literacidad en dos lenguas) y la “voz”, pues señala que los estudiantes de pueblos originarios que tienen la oportunidad de desarrollar las proficiencias de la literacidad crítica en su lengua originaria y en español tienen más voz en la escuela y en sus comunidades, y seguramente tendrán más voz en la sociedad como adultos:

El uso de su lengua nativa como medio de enseñanza a la par con la lengua dominante viene a ser mediador del dialogismo, de la construcción de sentidos, del acceso a discursos, y de la toma de una postura activa que son dimensiones de la voz. Y esas voces indígenas pueden volverse en fuerzas poderosas en pro del mejoramiento del aprendizaje de niños indígenas y también del mantenimiento y revitalización de lenguas indígenas. (Hornberger, 2005, p. 70)

Una educación justa toma en cuenta las condiciones reales de los alumnos, su lengua y su cultura, pues el profesor trata de cumplir con el plan y programa nacional, pero, se ignora la cultura del niño. Dewey critica esta posición diciendo: “los responsables de planear y enseñar el programa de estudios deben tener razones para pensar que los estudios y temas incluidos proporcionan un aumento directo en el enriquecimiento de las vidas de los alumnos” (Dewey, 2004, p. 207).

Los procedimientos tradicionales que en años atrás fueron exigidos por el currículum institucional se han quedado impregnados en las prácticas de los profesores, a través de métodos que requieren de una preparación cognitiva previa en los alumnos, quienes no cuentan con los recursos ni los medios que tales métodos exigen para iniciar la alfabetización. Ante esta situación, el docente conduce al alumno a forzar su aprendizaje de manera memorística:

La idea de que las cosas esenciales de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente, se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos [...] Tales condiciones infectan también ampliamente la educación liberal. Implican un cultivo algo parasitario, logrado a expensas de no obtener la ilustración y la disciplina que proceden del interés por los problemas más profundos de la humanidad común. Un programa que reconoce las responsabilidades sociales de la educación tiene que presentar situaciones en las que los problemas se refieren a los de la vida en común, y en los que la observación y la información estén calculadas

para desarrollar la percepción y el interés social. (Dewey, 1950, citado en García-Vera, 2012, p. 689)

Vemos entonces, que las estrategias de enseñanza para la lectoescritura que los profesores emplean no corresponden a las condiciones reales de los alumnos indígenas, no hay una conexión entre la manera como se enseña y lo que se quiere enseñar, pues es un proceso muy complejo que requiere de un tratamiento especial debido a las características del grupo en cuestión, como asegura Kilpatrick: cualquier acto de conducta consiste en una respuesta a la situación existente (Kilpatrick, 1918, p. 7) se refiere a que el proceso de adquisición de aprendizaje depende de la manera como se enseña, es decir, al vínculo del sistema nervioso que se une al estímulo que recibe para generar una respuesta, que es diferente en cada individuo. Por respuesta, nos referiremos de acuerdo con Kilpatrick a esos pensamientos que sugieren una conexión bastante cercana con las respuestas primarias y con los materiales utilizados y los fines buscados. En este sentido, hablamos de la manera cómo aprende el alumno, Dewey asegura que los estudiantes aprenden haciendo o ejecutando aquello en lo desean convertirse cuando sean grandes.

Sobre lo tratado en el párrafo anterior, muestra que existe una ruptura entre la escuela y la comunidad, pues gran parte de la labor en las escuelas consiste en “establecer reglas por las cuales los alumnos han de actuar de tal modo que aun después de haber actuado no son llevados a ver la conexión entre el resultado y el método empleado” (Dewey, 2004, p. 75). Dewey, Kilpatrick, Gasché y Díaz Barriga aseguran que los alumnos requieren experimentar problemas auténticos en situaciones reales para desarrollar aprendizajes significativos. La teoría de Dewey sugiere el aprendizaje directo en escenarios reales, es decir permitir al alumno enfrentarse en situaciones de la vida real.

Lo anterior implica el diseño de un currículo, que no esté centrado en el aprendizaje de información factual o de conceptos disciplinarios básicos, ni en la adquisición y ejercicios de habilidades, sino como propone Díaz Barriga (2006), una enseñanza centrada en proyectos situados en el “mundo real”, y no en los contenidos de las asignaturas tradicionales *per se*. En torno a la visión deweyana la enseñanza debe estar orientada a mejorar la vida en sociedad en virtud de una práctica social y formas de comportamientos democráticas. Pues considera que: “Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus

miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida” (Dewey, 2004, p. 91).

El principal exponente de la enseñanza mediante proyectos en el siglo XIX es William H. Kilpatrick, discípulo de John Dewey, quien propone el método de proyectos desde la perspectiva progresista centrada en el niño. El pensamiento de Kilpatrick (1918) con respecto al término proyecto lo relaciona con “el acto intencional” el cual considera que ésta “es la unidad típica de la vida digna en una sociedad democrática” (Kilpatrick, 1918, p. 6, la traducción es mía). Pues la educación debe ser considerada, como la vida misma y no como una preparación para vivir más tarde.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), Dewey, al igual que Kilpatrick ven que lo valioso de un proyecto es la posibilidad de preparar al alumno no sólo en torno a la experiencia concreta, sino en la posibilidad de tener una amplia aplicación en situaciones futuras, en este caso, “utilizar la lengua escrita para participar en el mundo social, y aprender a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Kalman, 2003, p. 6), a través de la actividad y creatividad en el establecimiento de un propósito elegido conscientemente y de los pasos seleccionados para alcanzarlo. Para ambos autores el tema de la educación moral está presente en la enseñanza experiencial mediante proyectos, pues se plantea la posibilidad de la construcción del carácter moral de las personas.

El acto intencional o el acto propositivo es muy importante para Kilpatrick, pues propone una libertad de acción para el alumno, considera que por medio de un proyecto o una actividad propositiva que entusiasma e involucra a la persona que aprende es posible articular una enseñanza que genere aprendizaje significativo, además advierte “cualquier plan de procedimiento educativo que no tenga como objetivo consciente e insistentemente en asegurar y utilizar vigorosamente un propósito por parte de los alumnos se basa esencialmente en una base ineficaz e infructuosa” (Kilpatrick, 2018, p. 12).

En este sentido, al tratarse del tema de la lectoescritura es necesario hablar de la lengua y el contexto de los alumnos, ya que la lengua que se adquiere de manera natural debe ser la lengua con la que el niño aprende (Zúñiga, 1989), bastante razonable y fácil de entender, pero difícil de hacer. Si bien la diversidad cultural se le ha puesto una importancia marginal por parte de la sociedad mayoritaria, los profesores deberíamos elegir entre continuar en una educación que no

ha reflejado desarrollo relevante y buscar nuevas alternativas de enseñanza, pues los resultados han sido criticados por los líderes de organizaciones e intelectuales indígenas “Se quejan de la pérdida de la lengua, la sabiduría y las costumbres de los ancestros, así como del poco aprecio de los jóvenes por su historia e identidad” (Peña, 2009, p. 13), culpan de todo esto a la contaminación traída por las escuelas, los contactos con los mestizos y la migración a las ciudades. También es cierto que todas las culturas tienden a cambiar, al respecto Giménez menciona “La cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados. Por el contrario, puede tener a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio”. (Giménez, s/f, p. 3) las mismas que ahora se conocen han ido cambiando a través del tiempo, lo que corresponde al presente podría continuar por un tiempo más si la escuela colabora. No obstante, según Peña:

...el desafío mayor es la construcción societal de un multiculturalismo democrático por el que se respete la diversidad cultural sin convertirla en fetiche. Ninguna cultura es superior a otra, y todas pueden y deben aprender de las demás. Tal es la clave de la interculturalidad demandada por las organizaciones indígenas y a la que incluso se aspira en la legislación mexicana. (Peña, 2009, p. 15)

A esta aspiración se orienta la cultura escolar que propone María Bertely a través de un proceso de apropiación local acuñada por Jorge Gasché (2008b) en el que se propone llegar a la cooperación entre dirigentes y profesionales indígenas y profesionales no indígenas, a condición de que ambas partes renuncien a reproducir el sistema o partes del sistema educativo dominante, adopten una posición fundamentalmente crítica frente a la dominación y sus mecanismos de acción, sobre todo, que hayan cuestionado su propia posición de poder que reposa sobre sus ventajas educativas y el sitio que ocupan en la estructura de su propia sociedad gracias a sus experiencias profesionales. Juntos lograrán concebir una alternativa educativa disconforme con el sistema educativo dominante. A su vez estas experiencias innovadoras tienen la intención de lograr una mayor equidad, justicia social y eficiencia comunicativa, en un mundo global interdependiente.

A la luz de los planteamientos didácticos de Kilpatrick y Dewey, pero con un enfoque histórico, social, antropológico, artístico, pedagógico y científico-tecnológico actualizado a nivel nacional e internacional, el método por proyectos se constituyó en el eje central del Plan de

Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) que se gestó durante el sexenio de Miguel de la Madrid (Ornelas, 2000). La relación cultura-educación fue fundamental en la formación y capacitación de una parte del magisterio nacional urbano que se convirtió en Maestro de Actividades Culturales (MAC), desarrolladas por la Dirección General de Promoción Cultural de la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública y posteriormente, en la época de Salinas de Gortari, al interior del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. En ambos períodos el propósito fue “contribuir a la formación integral del educando, fortalecer su identidad cultural y brindarle oportunidades de acceso y participación al/en el patrimonio cultural” (SEP, PACAEP, citado en Ornelas, 2000, p. 9). Dicho PACAEP impulsó la diversificación y sistematización de múltiples actividades surgidas por los intereses de los niños, por acontecimientos relevantes para ellos y su comunidad, con la intención de defender y afirmar la identidad local, regional y nacional, en el concierto de las naciones; además de promover el desarrollo individual y colectivo, preservar la tradición y la cultura propia, así como los valores nacionales construidos históricamente. Dichas actividades siempre trataron de ser vinculadas con los contenidos de los programas escolares de la escuela primaria, fortaleciendo el aprendizaje significativo y de alguna manera el que hoy denominamos contextualizado.

Ahora bien, de acuerdo al trabajo por proyectos ya desarrollado y sustentado por sus máximos exponentes, es necesario integrar la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky y la concepción de aprendizaje significativo de David Ausubel en este marco teórico, ya que la aceptación del método de proyectos implica un reto para el logro de los aprendizajes significativos y la posibilidad de integrar una perspectiva multiculturalista y contextual al salón de clases, sobre todo, el posicionamiento del profesor frente a la disciplina que enseña, en este caso, la lengua materna, y especialmente porque exige competencias en la lectura y la escritura.

La Pedagogía por Proyectos, corresponde a un marco que incluye también la perspectiva social y cultural que se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, ya que la cultura en las escuelas está dada por las exigencias y limitaciones de la educación tradicional. Nos centraremos básicamente en estos autores que de acuerdo con Díaz Barriga “el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006, p. 19). La cognición situada no abarca únicamente aprendizajes concretos en situaciones muy localizadas o restrictivas, excluyendo el pensamiento complejo sino

situado en el sentido que ocurre en un contexto y situación determinada, es decir “una enseñanza situada es la centrada en prácticas educativas auténticas” (Díaz Barriga, 2006, p. 20).

En ese sentido, las prácticas educativas auténticas requieren ser coherentes, significativas y propositivas, y pueden definirse tan sólo como las prácticas comunes de la cultura. Desde la perspectiva constructivista sociocultural vigotskiana, el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social a que se pertenece, los alumnos se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados, es decir, se aprende en la medida en que la enseñanza posibilita o crea una zona de desarrollo próximo en el niño: una explicación, una demostración, una ejemplificación, una problematización, una actividad guiada, se trata de brindar apoyo o estímulo en el que se crea un andamiaje, de acuerdo con Díaz Barriga (2006) se asume que el alumno se acerca al conocimiento como aprendiz activo y participante, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende. La teoría de Vygotsky en contraposición con Piaget, considera que “El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 1996, p. 136). En la pedagogía por proyectos se asumen los principios vigotskianos, pues la intervención didáctica del profesor sienta las bases de ese andamiaje para construir conocimiento, dependiendo del desempeño o ayuda que éste le proporcione será su aprendizaje. Creándose de esta manera la zona de desarrollo próximo (ZDP) definida por Vygotsky en sus propios términos como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz [...] el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente. (Vygotsky, 1996, pp. 133-134)

Finalmente, lo pedagógico de los proyectos tiene su potencialidad en la concreción del aprendizaje significativo del alumno, que además otorga un lugar en su participación y toma en cuenta sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos, sustentados por David Ausubel y César Coll, entre otros. Es decir, el enfoque de proyectos de acuerdo con García-Vera (2012) se fundamenta en una psicología del aprendizaje y se concreta en propuestas pedagógicas,

metodológicas y didácticas que resignifican las relaciones y las posiciones en el ámbito escolar del maestro y del alumno; en conjunto recontextualizan el discurso constructivista en la educación y, específicamente, en el contexto escolar.

Desde la perspectiva sociocultural y situada, las prácticas auténticas que menciona Díaz Barriga (2006), potencian el aprendizaje significativo, Ausubel considera que los aprendizajes significativos “deben tener un protagonismo central dentro de todos los programas escolares” (citado en Hernández, 2012), y agrega si los aspectos pertinentes de la estructura cognitiva (conocimientos previos) están disponibles (activación) y son claros, estables y organizados en forma apropiada, los significados construidos serán proclives a poseer un adecuado nivel de estabilidad y precisión. En caso contrario, si la estructura cognitiva tiene una pobreza organizativa y un bajo nivel de estabilidad, y si es de poca precisión, tenderá a inhibir los procesos de aprendizaje y retención.

La esencia del proceso de aprendizaje significativo según la psicología educativa reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con los que el alumno ya sabe, es decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente relevante de la estructura del niño. Del mismo modo, Díaz Barriga (2006) señala que Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que posee. Esto significa que se requiere de una disposición para aprender significativamente y una intervención del docente. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende de la mera repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido y entender su ámbito de aplicación y pertinencia en situaciones académicas y cotidianas. Con base a la teoría (John Dewey, Kilpatrick, Gasché, Díaz Barriga) sobre el aprendizaje directo en escenarios reales, permite a los alumnos aprendizajes significativos a partir de situaciones sociales de la comunidad y vinculando el pensamiento con la acción. Por lo tanto, para que ocurra el aprendizaje significativo “no basta que el material nuevo sea intencionado y sustancialmente relacionable con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término, es necesario también que tal contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del niño” (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983, p. 50).

En el campo de la educación intercultural, los cambios provocados por la innovación educativa involucran no sólo a los indígenas como ‘un grupo con características particulares’ como señala María Bertely sino a los indígenas y la población en general. De este modo, “la educación intercultural para todos, además de atender a la pertinencia y los estándares de calidad mencionados, debería considerar las relaciones de interdependencia que se tejen en el mundo global”. (Bertely, 2009b, p. 12)

1.3.- La estrategia metodológica y su escenario de trabajo

Como investigadora tuve momentos de angustia y desánimo, lo más difícil es cuando llega el momento de escribir, reconozco que tengo dificultades de redacción en la organización de mis ideas, en ocasiones, cuando buscaba conciliar el sueño venía a mi pensamiento la preocupación, en la espera del sueño las ideas surgen. Después de mucho comprendes que para la construcción metodológica no existe una secuencia sistemática como lo marca el positivismo, sino que:

se pone en juego la imaginación del actor, se afecta la identidad del sujeto racional, se movilizan cuotas de angustia frente a la actividad emprendida y se encarrila, se da dirección al deseo de saber; por lo tanto, el productor cambia su identidad al ser producto de una tradición, de un campo de conocimiento, de una moda. (Serrano, 2007, p. 59)

Inicié escribiendo mi experiencia laboral, al principio no sabía si podía ser útil, en el camino comprendí que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación, en el que el investigador también forma parte de esa investigación. El relato autobiográfico es también material de investigación, Berk (1980) señala que “la autobiografía era una de las primeras metodologías para el estudio de la educación” (Berk, 1980, citado en Connelly y Clandinin, 2008, p. 14). El ejercicio de la narrativa autobiográfica me sirvió para identificar los desaciertos que como docente de educación indígena se convirtieron en una práctica, hasta llegar en el momento que no supe qué hacer y surgió mi interés por el objeto de estudio. En el desempeño de mi papel como profesora de educación primaria indígena en el municipio de Chamula, Chiapas; en una localidad donde (por sus características son conocidas como Parajes): las casas se encuentran separadas unas de otras, no se distinguen cuando las milpas crecen en épocas de lluvia, donde los niños participan en la actividades como el cuidado de sus hermanos menores y de los animales, o

corren por los mandados a las casas de sus tíos, abuelos o a la tienda: donde se hace más necesario trabajar que asistir a la escuela.

Veo a mis alumnos llegar con la mochila en los hombros caminando por las veredas, entre el maizal, con los pies descalzos bajo el clima frío que predomina la región; pienso que llevan en sus mente y corazón las ganas de aprender. Llegan a la escuela con un vaso de café en el estómago, (la pobreza que viven las familias trae consigo una alimentación raquítica), en cada hogar viven en promedio de ocho a diez personas, la mayoría de las veces los niños carecen de atención porque las madres tienen otros niños más pequeños que cuidar. Su profesora muy poco les puede ofrecer porque no le sabe hablar en tsotsil, aunque sí entiende la expresión de sus gestos. Al terminar el nivel primario, es penoso saber que los niños saben muy poco, y no hacen ni el intento por estudiar la secundaria porque su nivel de aprendizaje es muy deficiente.

En el transcurso que duró la maestría, amistades y compañeros me manifestaron su apoyo al permitirme hacer entrevistas, observación en sus escuelas, facilitarme situaciones para llevar a cabo el trabajo de campo. También me encontré con profesores y profesoras que estaba segura de contar con ellos, y en los hechos me cerraron las puertas.

En la escuela donde estoy adscrita no pude hacer el trabajo de campo como pensaba. Percibí que mis compañeros de escuela (antagonistas) no les agrada que los observen. Para las entrevistas no aceptaron que las efectuara fuera del horario de clases, sino dentro de la jornada escolar con la presencia de los alumnos. A los profesores no les parecía bien hacerles observación porque no era nueva y tenía experiencia, en todo caso debía tomar un grupo para trabajar porque esa semana (primera semana de enero de 2019) hacía falta personal. Como suele suceder las cosas no siempre salen como se planea y como bien menciona Cruz, para observar uno debe ser aceptado por las personas con las cuales se trabajará, así como haber generado cierto grado de empatía: “Las capacidades de empatía y de observación por parte del investigador y la aceptación de éste por parte del grupo son factores decisivos en este procedimiento metodológico, y no se pueden alcanzar a través de simples recetas” (Cruz, 2007, citado en Restrepo, s/f, p. 13).

Al ver mi preocupación sobre en qué lugar podría hacer mi investigación, una amiga de la misma escuela se me acerca y me dice, *–si gusta, yo le hablo a un profe que es director de una escuela, él podría apoyarlo.* –Sin pensarlo, acepté la propuesta. Por su parte la profesora se dio a la tarea de contactar al director quién con gusto acepto. Fue así como realicé la observación a un

grupo de primer grado en la Escuela Primaria de corte tradicional, del mismo municipio de Chamula; Chiapas, con características similares a la primera institución donde se inició el estudio.

A la siguiente semana (segunda semana de enero de 2019) me dirigí a la nueva escuela. Con la autorización del director de la escuela, la profesora Estela⁴ me permitió ingresar a su salón para hacer la observación, en esta institución también me acerqué a los demás profesores y les pedí entrevistas incluido el director. Allí me percaté de que a la mayoría de los profesores no les agrada que los observen, aceptan las entrevistas pero que no se tomen fotografías ni se graben videos: piensan que uno los va a vigilar o exhibir con alguna autoridad. Las entrevistas con los demás profesores se dieron en otros espacios y en otro momento, dos de ellos se dieron en un café en la ciudad de San Cristóbal, uno me permitió llegar a su casa, una profesora decidió llegar a mi domicilio y el director me concedió la entrevista en la dirección de la escuela. En total se realizó 5 entrevistas y una observación.

Iniciaba el nuevo semestre, me sentía desanimada: sentí el rechazo de mis compañeros de escuela, el temor de no ser válida la investigación en otra escuela, creía que ya no podría hacer el trabajo de campo que me faltaba más experiencia. Para el mes de abril (vacaciones de semana Santa) busqué al director de la escuela donde hice la observación y entrevisté a los profesores de esa institución; afortunadamente existe amistad entre ellos y yo.

Mi deseo por presentar una propuesta alfabetizadora en el segundo semestre de la Maestría me llevó a buscar una metodología: pretendía enseñar a leer y escribir en la lengua materna de los niños. Me basé en el método de Irena Majchrzak, *Nombrando al mundo: el encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*, desde mi visión la propuesta estaba casi lista para echarla a andar. Contaba con un profesor que se ofreció llevarlo a la práctica con un grupo de alumnos para el ciclo escolar 2019-2020 en la zona escolar 002 de Chamula. Vi mis avances rotos cuando presenté mi exposición en el coloquio del segundo semestre de la Maestría, mis lectores y otros profesores hicieron observaciones que me permitieron repensar mi tema de investigación. Entre algunas sugerencias consideré que no debería de apresurarme y que el tiempo no me alcanzaría para ver los resultados. Me sentí sola, pensé en la posibilidad de cambiar de asesor, también pensé que tal vez ya no era factible por el tiempo transcurrido. Busqué a la coordinadora de la línea e hice el planteamiento. Creo que vio mi preocupación, me propuso hablar con mi asesora: ella no

⁴ Los nombres de los docentes y las escuelas, son ficticios, por la confidencialidad de los informantes.

se negó al cambio. La coordinadora lo planteó en una reunión con todos los asesores de la línea. Unos días más adelante se me informó que me asignaban a un nuevo asesor. Sin tener contacto aún con él en ese lapso del receso, reflexioné que era mi oportunidad de cambiar el rumbo de mi investigación. Pensaba en mis alumnos cuando los dejé para iniciar la Maestría: en sus condiciones de marginación y pobreza; en su situación lingüística –monolingües en lengua materna–.

Al tener nuevo tutor, vinieron algunos ajustes al rumbo de investigación. Después de leer mis avances y conocer mis datos empíricos y en la idea de hacer uso de la investigación que tenía, inicié en leer documentos del Método Inductivo Intercultural que publican Jorge Gasché y María Bertely. De esta manera me introduje a leer dichos documentos y demás autores para el sustento teórico que se encuentran consideradas en los referentes teóricos, además de ver videos que se encuentran en You Tube sobre las Milpas Educativas. Al revisar las lecturas encontré cosas muy interesantes, con los que me sentí identificada debido al contexto de mi investigación. En algunos documentos encontré datos sobre los coordinadores del proyecto y descubrí que en el CIESAS Sureste de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, existe un equipo a cargo del Maestro Gutiérrez. Con el objetivo de realizar una entrevista para conocer sobre el proyecto, sus integrantes, su forma de trabajar y sus resultados, inicié por localizar al coordinador, como no pude dar con él personalmente por la temporada de receso, contacté a una maestra que me concedió la entrevista el día 25 de julio de 2019, rastros que fui creando en la construcción de la tesis, como menciona Carlino (2003), hacer la tesis suele ser vivido a modo de ascenso social, no solo es una producción académica sino una transformación del yo frente a los otros.

Sobre el equipo que trabaja en el proyecto Milpas Educativas⁵ no había tenido información hasta ese día. Me entusiasmé al escuchar en entrevista a la profesora Bety (coprotagonista) sobre su experiencia en el desarrollo del método inductivo: en su quehacer docente, sobre sus resultados y el trabajo tan interesante que ha realizado. En esa entrevista me sugirió a otra maestra a quien podía entrevistar, fue así como también conversé con la profesora Laura (coprotagonista). Las profesoras fueron inducidas por María Bertely en el proyecto “Milpas Educativas”, durante el

⁵ Este proyecto fue coordinado por la doctora María Bertely Busquets y llevado a cabo con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). Milpas Educativas ha orientado desde sus inicios esfuerzos y acciones hacia la construcción de un modelo educativo que parta de los conocimientos propios que poseen las comunidades indígenas, valorando y rescatando los principales elementos culturales que forman parte de la identidad del pueblo maya-tseltal. El equipo de profesores oficiales que conforman este grupo se distinguen con el nombre de REDIIN.

proceso de titulación de la licenciatura en la UPN de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Ambas maestras trabajan en la misma escuela en el municipio de Chenalhó, me aclararon que este proyecto es adaptable a niveles educativos como preescolar, primaria y secundaria. Ya conocía a la maestra Laura, pero desconocía de la existencia del proyecto. Además de la entrevista de manera amplia y detallada sobre la forma en cómo trabajan, compartieron sus experiencias y los resultados positivos del trabajo por proyectos; conseguí materiales de lectura muy interesantes. Al mismo tiempo realicé entrevistas al supervisor escolar y jefe de zonas de supervisión de mi región, ya que hasta ese momento no lo había considerado. En total realicé 9 entrevistas y una observación.

A partir de allí me interesó conocer más sobre el proyecto Milpas Educativas. La mayoría de los profesores que trabajan en el proyecto son del nivel preescolar y primaria indígena, y están integrados en un grupo denominado Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), coordinada por María Bertely hasta el día de su muerte.

En el Encuentro Interestatal de Milpas Educativas realizado del 19 al 22 de septiembre de 2019 en la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, tuve la oportunidad de asistir por un breve tiempo. Se trataba de un encuentro únicamente de las personas que se encuentran en el proyecto; no podía permanecer en todas las actividades porque me identifique como estudiante de Maestría. En el evento participaron los estados de Oaxaca, Chiapas, Puebla y Michoacán, los asistentes dejaron muy claro que deben proteger su proyecto y cuidar los créditos, lo que significa que no se permite dar información a investigadores ni la observación a los grupos de alumnos por respeto a las comunidades, pero aceptan a las personas que quieran integrarse al equipo en calidad de participantes.

En este contexto, nuevas personas me apoyaron para poder analizar el Proyecto Milpas Educativas, en el que me compartieron nuevas experiencias laborales, provocándome inquietud y entusiasmo por saber más. Me di cuenta también de que hay detrás todo un aparato ideológico que obstaculizan la enseñanza alternativa.

Los datos que surgieron de esas entrevistas me dieron la pauta para dar un nuevo diseño al objetivo inicial. Por las características y formas de trabajar en las escuelas alternativas, implementé otras preguntas de investigación, me di cuenta que existen otras formas de enseñar, y decidí cambiar el rumbo de la tesis. Como menciona Serrano “La tesis es un espacio de contingencia y

no siempre se prevé todo lo que saldrá, ni ocurre todo lo que se había pronosticado” (Serrano, 2007, p. 159).

En esta investigación, hubo la necesidad de modificar las preguntas y los objetivos iniciales. Al encontrarme con el equipo de profesores y profesoras de la escuela alternativa, cambió la idea de presentar una propuesta de enseñanza de la lectoescritura, a contrastar cómo trabajan ambos grupos de profesores y cuales son sus resultados. En ese sentido, reubiqué la tesis por medio de la narrativa, dando a conocer las voces de los profesores que han estado silenciadas entre la enseñanza tradicional y la enseñanza alternativa de la lectoescritura con los niños indígenas de Chamula, en el que se descubre un encuentro de dos lógicas de enseñanza que transitan de manera paralela hacia un mismo fin, sin perder de vista que lo que se pretende es avanzar en la solución del problema planteado inicialmente. Finalmente, la intención de esta investigación es la siguiente:

Objetivo general de la investigación

- Explorar prácticas, opiniones y resultados de docentes acerca de la enseñanza inicial de la lectura y escritura en el estado de Chiapas con niños de lengua materna indígena.

Objetivos específicos de la investigación

- Conocer contextos, prácticas, opiniones y trayectorias de docentes sobre la enseñanza inicial de la lectura y la escritura de dos modelos educativos: tradicional y alternativo.
- Contrastar los dos modelos de enseñanza buscando identificar los elementos que intervienen facilitando o dificultando el aprendizaje de la lectura y escritura.

Preguntas de investigación

- 1.- ¿Qué particularidades toman en cuenta los profesores para la enseñanza de la lectoescritura?
- 2.- ¿Cuál es su consideración de la lengua materna de sus alumnos?
- 3.- ¿Cuáles son sus resultados en las estrategias de enseñanza para la lectura y la escritura?
- 4.- ¿Cuál es la formación y trayectoria de los profesores?
- 5.- ¿Cómo se relacionan los profesores con la comunidad en relación a sus actividades de enseñanza?

Soporte teórico-metodológico

Los datos empíricos obtenidos en esta investigación de tipo narrativa, son los elementos que dan sentido a esta tesis que asignan importancia relevante: al quehacer docente, testimonios de autoridades educativas locales y algunos padres de familias. El trabajo de campo se llevó a cabo de enero a noviembre de 2019 en dos escuelas en contextos indígenas en el estado de Chiapas: una de organización completa, se caracteriza por su enseñanza de la lectoescritura en base al plan de estudios institucional y otra de organización incompleta enfocada en la enseñanza a través del trabajo por proyectos.

La investigación tiene un enfoque cualitativo, “que consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 48). Los autores mencionan que “la investigación cualitativa implica el uso de una variedad de materiales políticos: el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y otros” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 49). Estos materiales aportan información sobre la vida de las personas, ayudan a enriquecer el conocimiento sobre el objeto de estudio para la interpretación del investigador.

El enfoque cualitativo junto con el trabajo etnográfico se articuló para obtener un enfoque de carácter interpretativo de los datos empíricos. Según Geertz (1987), hacer etnografía “es proporcionar una descripción densa” explica mediante diferentes ilustraciones que la descripción densa va más allá de los hechos en bruto: interpretar las conductas de los protagonistas, los espacios y las intenciones sociales puestas en juego; la descripción densa como agregan Velasco y Díaz de R. (2009) da cuenta de los detalles y sobre todo de las intenciones significativas implicadas en la conducta observada, le interesan las sutiles reglas del uso cotidiano, que según Geertz (1987) se producen, se perciben y se interpretan como los tics, los grños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias; es decir, la descripción densa es microscópica e interpretativa. Microscópica quiere decir “prestar atención a la fina red de relaciones que los contextos revelan si se dirige a una atenta y aguda mirada a ellos”(Velasco y Diaz de R, 2009, p. 48). En tanto la perspectiva interpretativa (Geertz 1987) consiste en una analogía sustentada en un ejercicio de búsqueda de relaciones, en el que la descripción densa acaba siendo una composición hipotética

de la cultura. Pues lo importante es saber si la descripción distingue los guiños de los tics y los guiños verdaderos de los guiños fingidos. Debemos medir dice Geertz “la validéz de nuestras explicaciones, no atendiendo a un cuerpo de datos no interpretados y a descripciones radicalmente tenues y superficiales, sino atendiendo al poder de la imaginación científica para ponernos en contacto con la vida de gentes extrañas” (Geertz, 1987, p. 29). La interpretación consiste en hacer “un análisis más abstractos partiendo de los conocimientos extraordinariamente abundantes que tiene cuestiones extremadamente pequeñas” (Geertz, 1987, p. 33). En fin hacer etnografía:

... es como tratar de leer (en el sentido de ‘interpretar un texto’) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las gráficas convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada. (Geertz, 1987, p. 24)

A través del trabajo de campo reuní evidencias empíricas a través de 9 entrevistas: 7 docentes, 1 supervisor, 1 jefe de zonas y 1 observación a un grupo de alumnos de primer grado; tanto los datos empíricos como las reflexiones de los referentes teóricos me permitieron vincular el análisis e interpretación de la realidad observada en el aula, así como la experiencia propia. Como mencionan Velasco y Díaz de Rada:

Identificar temas, mostrar su vinculación, exponer el conjunto de reglas en las que quedan encuadrados, construir la estructura simbólica subyacente, etc., es el programa para elaborar una interpretación. La recompensa está en el procedimiento mismo: comprender, tornar inteligible la acción humana. (Velasco y Díaz de Rada, 2009, p. 72)

El sentido de esta investigación es dar cuenta de la realidad que viven las escuelas indígenas de Chiapas, en especial la región de San Cristóbal. Por experiencia imaginamos cómo funcionan las escuelas, pero no están escritas. “El etnógrafo, al trabajar en la actualidad, tiene la posibilidad, y la responsabilidad, de documentar lo no-documentado” (Rockwell, 2018, p. 332), acerca de cómo enseñan los profesores a leer y escribir, cuáles son sus experiencias, su formación, su antigüedad de servicio, su vocación; los cuales me permitieron investigar las experiencias educativas. Las entrevistas y la observación participante fueron los materiales básicos de investigación. En primer lugar hice la transcripción rigurosa de los datos recuperados en audios, archivé un registro etnográfico de lo que sucedió en momentos que consideré importante con el

uso del diario de campo. La transcripción de las entrevistas y observación fueron archivados en memoria USB y el disco duro de una computadora.

Durante la observación se registró las condiciones que presenta la instalación de la escuela, su infraestructura, espacios con que cuenta la escuela, biblioteca, salones, sanitarios; la relación entre profesores, entre profesores-alumnos, maestros-padres; prácticas educativas, actividades de rutina, aspectos culturales de los alumnos, condiciones sociales, económicas, etc., como lo mencionan Ogbu (1993) y Bertely (2000), la etnografía escolar debe ser holística. Debe mostrar cómo la educación está conexas con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencia de la gente a la que la escuela sirve. Los datos que resultaron me permiten hacer una relación entre la realidad de la comunidad y la escuela a través de las prácticas de enseñanza, que dieron paso a la construcción del análisis integral explicativo de lo que significa el objeto de estudio.

La técnica de investigación más empleada fueron las entrevistas a profundidad: “La entrevista como técnica de investigación no se puede confundir con las charlas que espontáneamente se adelantan con las personas durante el trabajo de campo” (Restrepo, s/f, p. 21), el entrevistado debe conocer el objetivo de la entrevista y saber si se hace una grabación. Las entrevistas a profundidad son las que nos pueden aportar datos más a fondo, no son preguntas y respuestas cerradas, tiene la posibilidad de profundizar en comentarios importantes y regresar si el investigador lo requiere.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1987, p. 195)

Para el ejercicio del análisis e interpretación de los datos empíricos trajo consigo una mezcla de situaciones, recurrí a los referentes teóricos y conceptuales revisados, así como a la búsqueda de nuevos materiales de lectura y los proporcionados en los diferentes seminarios de la Maestría en Desarrollo Educativo para articular como lo propone la investigación narrativa. “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2002, P. 4).

Para la confección del armado de mi investigación, hago uso de toda la información de todos los momentos y con distintas personas, desde los profesores, directores, supervisor, jefe de zonas, padres de familias y personas de la comunidad en pláticas informales, así como de mi propia experiencia adquirida durante 7 años de práctica docente en comunidades del municipio de Chamula. Las categorías más relevantes las identifiqué como los elementos que se deben tomar en cuenta para la alfabetización:

- El contexto de los alumnos; son las condiciones sociales, económicas y culturales que presentan los alumnos, los actores en el ambiente escolar.
- La escuela, como el espacio donde los alumnos de comunidades indígenas tienen la posibilidad de aprender a leer y escribir y los alcances de la educación Bilingüe.
- Métodos y estrategias para la enseñanza de la lectoescritura: en el sentido de valorar cuáles favorecen el aprendizaje de los alumnos.
- La lengua que usan los profesores en el proceso de alfabetización.

Instrumentos. - La computadora y el teléfono celular se convirtieron en instrumentos indispensables para la elaboración de mi trabajo de investigación, poco a poco aprendí a hacer uso de la tecnología, a usar programas y aplicaciones. La computadora, mi instrumento de redacción, de archivo, de diseño; el teléfono celular como de cámara y audio muy valioso. Las entrevistas, las guías de entrevista, los audios, el diario de campo, fueron recursos útiles para la recolección de datos empíricos.

El capítulo de análisis, se organiza en dos grandes escenarios: por un lado, las prácticas de enseñanza tradicional de la lectoescritura, por el otro la práctica alternativa. Realicé la confrontación entre el material empírico y revisión de material escrito de diferentes autores para el sustento teórico y la categorización de la información.

Mis estudios de maestría trajeron un cambio radical en la vida de mi familia: como venir a vivir a la Ciudad de México, encontrarme en un contexto diferente, conocer nuevas personas que ocasionaron otras relaciones de vida, culturas diferentes; los trabajos de lecturas, redacción de relatos, la adquisición de un nuevo equipo de teléfono celular con más aplicaciones por la necesidad misma de la investigación, las desveladas; pago de rentas, de transporte, viajar para hacer trabajo de campo, etc., son cambios que son parte de esta experiencia de vida. Cambios que

necesitaba, pues últimamente me estresaba por no saber que actividades implementar para resolver la situación con los alumnos, no me sentía cómoda, algo me inquietaba.

Escenarios de la investigación. - En el estado de Chiapas, los servicios educativos para educación indígena están distribuidas en 17 jefaturas de zonas de supervisión (llamadas regiones) en ellas están aglutinadas los niveles: inicial, preescolar y primaria indígena. Las jefaturas de zonas se encuentran en las regiones de: Bachajón, Bochil, Chenalhó, Coita, Copainalá, Ixtacomitán, Margaritas, Mazapa de Madero, Ocosingo, Pakalkin, Palenque, Salto de Agua, San Cristóbal, Tapachula, Tila, Valle Santo Domingo y Villa Las Rosas.

Las dos escuelas donde se realiza la investigación, son del nivel de educación indígena pertenecientes a la región San Cristóbal. En la primera laboran 7 docentes, en la que se realizó 1 observación y 5 entrevistas, a esta institución se distingue como escuela tradicional. El segundo plantel educativo se ubica en el municipio de Chenalhó, en él laboran 4 docentes y se entrevistaron a dos profesoras por ser las que se mostraron más accesibles, aunque los trabajos académicos se llevan a cabo en equipo. Para efectos de la investigación le llamaremos de ahora en adelante escuela alternativa.

Los criterios de selección de las escuelas para la investigación, ya se han mencionado. La primera por la dificultad que se presentó en mi institución de adscripción, opté por buscar un plantel que reuniera características similares como: la lengua de los alumnos y maestros, pertenecer a la región, y tener disposición de colaboración. Las profesoras de la segunda escuela son integrantes de la REDIIN, llegué a ellas buscando al coordinador del equipo que funciona en Chiapas, quién me sugirió contactarlas. Me interesé por investigar la metodología de trabajo por ser distinta a las conocidas.

Escenario uno: Escuela primaria tradicional. - Se ubica a 12 kilómetros de la ciudad de San Cristóbal en una comunidad del municipio de Chamula, “se ubica en el Altiplano Central predominando el paisaje montañoso, sus coordenadas geográficas son 16° 47’N y 92° 41’S, su altitud es de 2,260 msnm. Sus límites son, al norte con los municipios de: Larrainzar, Chenalhó y Mitontic, al este con Tenejapa, al sur con San Cristóbal de las Casas y Zinacantán y al oeste con Ixtapa”(INAFED). En este municipio existen “129 localidades” (SEDESOL, Catálogo de localidades) en el que se han conservado la cultura, costumbres y tradiciones indígenas que

heredaron los ancestros. Es uno de los 17 municipios que forma la región de los altos, se caracteriza por contar con una población indígena de habla tsotsil en un 100%, con conocimientos culturales propios como la música tradicional con arpa, violín y guitarra; la danza que evoca el culto y agradecimiento a los dioses, y a la madre tierra; así como sus bordados e indumentarias artesanales hechas con las manos ásperas de las mujeres.

Para llegar a la comunidad existe una carretera pavimentada, es una comunidad rural tipo paraje donde las casas se encuentran muy retiradas unas de otras, en el que se convive con gente de raíces culturales indígenas que vive en condiciones de pobreza y alta marginación social como en la mayoría de las comunidades de la región, en sus pláticas podemos apreciar la lengua materna desde el más pequeño hasta el más anciano de la familia. En la vida cotidiana se observan a las mujeres con sus trajes tradicionales, es un pueblo orgulloso de conservar su cultura y tradiciones indígenas, así como el alma católica tradicional en la mayoría de los habitantes.

Su clima es frío templado, en épocas de lluvias todo se viste de verde, en esta época la milpa crece tan alta que sus pequeñas casas no se pueden ver desde lejos, en su mayoría construidas con madera en una sola pieza, con techos de láminas de cartón o zinc, y piso de tierra, esta misma pieza tiene usos de cocina, sala, comedor y recámara. Para la preparación de sus alimentos utilizan el fogón con leña que está ubicado en un rincón de la casa, en algunos casos tienen un espacio especial para ello, el uso de gas para la mayoría de las familias no es posible su adquisición por la pobreza en que viven.

La escasez de agua es uno de los principales problemas que sufren los habitantes de la comunidad en las temporadas que no llueve. No se cuenta con agua potable, en esta región no hay manantiales, ni ríos, ni arroyos que puedan proveer de agua a las comunidades. La única forma de obtener este vital líquido, es haciendo ollas para el almacenamiento de agua que cae de la lluvia o tinacos que se llenan de este líquido que cae del techo cuando llueve. Para todas las necesidades de la familia es la única forma de hacer esta previsión.

No se cuenta con servicio de drenaje, los servicios sanitarios que utilizan son letrinas construidas con los recursos que cada familia cuenta. La energía eléctrica con que se apoyan es de muy baja potencia, los voltajes no son suficientes como para conectar una computadora, y por las noches que es cuando todos la utilizan, disminuye aún más la intensidad de la luz. Tampoco se cuenta con servicio de telefonía, en algunas partes de la comunidad se percibe la señal para

celulares, pero es muy débil. Muy pocas personas cuentan con una computadora, sin embargo, las personas que salen a trabajar fuera del lugar han adquirido equipos de celulares que utilizan para comunicarse con sus familiares, para entablar diálogo con ellos es necesario desplazarse a la ciudad.

Debido a que el clima y el suelo de la región no es propicio para el cultivo del maíz, los señores se ven en la necesidad de trasladarse a lugares cálidos donde rentan los suelos para poder sembrar y cosechar, el maíz es el producto básico para la alimentación, ya que de ello se deriva el pozol (bebida indispensable a base de maíz) y las tortillas, lo que ocasiona que en temporada de cosechas las familias completas tengan que trasladarse hacia los lugares donde el jefe de familia encuentra lugar, ellos lo llaman “tierra caliente”.

La poca producción en el campo por el clima frío, ha generado carencias económicas en las familias, y un importante número de personas principalmente varones del lugar migran periódicamente hacia otros estados del país para desempeñarse como comerciantes ambulantes, jornaleros, obreros y ayudantes en la construcción, las madres solteras y algunas mujeres también acompañan a sus esposos en el comercio de las artesanías y no en labores domésticas. Así también, por el bajo salario que se percibe en México, algunas personas han emigrado al vecino país de Estados Unidos en busca de mejorar las condiciones de vida de sus familias.

En esta comunidad existe: un Centro de Educación Preescolar, la Escuela Primaria Bilingüe donde se realiza la investigación y una Escuela Telesecundaria. La primera institución la que denominamos escuela “tradicional” es de organización completa, laboran 6 docentes con grupo y el director, cuenta con 188 alumnos en total, con un salón para cada grado, y un espacio para la dirección de la escuela. Todos los salones que se ocupan presentan condiciones regulares de construcción y muebles. En el local que ocupa la dirección se encuentra un estante que guarda los libros que forman parte de la biblioteca, los textos con que cuenta la escuela son los que la SEP ha dotado a las escuelas en el programa de los “Libros del Rincón”. Por las condiciones que presentan (empolvados), dan la impresión de que no se trabajan.

El área de la escuela es un poco reducida, ya que la Telesecundaria se encuentra ubicada en el mismo espacio, la cancha que se encuentra allí construida es compartida con los alumnos de ambos niveles, los profesores se han organizado para hacer uso común del espacio en los horarios de educación física. No existe un lugar amplio y apropiado para juegos durante el recreo, las niñas

normalmente se juntan entre ellas para platicar y los niños juegan basquetbol, a las escondidas, a las canicas, y otros. No existe personal de intendencia, los niños bajo la coordinación de sus profesores realizan el aseo de los salones diariamente; además, dos veces por semana realizan la limpieza general de la escuela, para mantenerla aseada. Los espacios que cuenta son: baños, cancha, exterior de los salones y pocas áreas verdes. El horario de entrada a clases de lunes a viernes es a las 9:00 a.m., con receso de 11:30 a 12:00 y la salida es a las 14:00 p.m. Cuando se realiza el aseo general de la escuela se toma 30 minutos dentro de la jornada diaria. Ningún profesor permanece en la comunidad, todos viajan a sus casas diariamente, los profesores cumplen con los horarios de clases puntualmente, es decir llegan casi en el momento que el profesor de guardia toca un silbato que indica la hora de entrada, en la salida sucede lo mismo a la hora que se toca el silbato para la salida la escuela queda en silencio.

En esta institución se realizó el trabajo de campo en el mes de enero de 2019, con observaciones al grupo de primer grado que es atendido por la profesora Estela, el grupo cuenta con 33 alumnos, todos los niños y la profesora son hablantes de la lengua tsotsil. Llegué a esta escuela por medio de una amiga que contactó al director, quien de manera amable accedió para realizar la observación a la maestra de primer grado, de la misma manera me permitió la entrada a su salón de clases. Este plantel presenta características similares que mi escuela de adscripción, como la lengua, la cultura, y el problema de dificultad para la adquisición de aprendizaje de lectoescritura. Además de la observación se realizaron varias entrevistas a los profesores y al director sobre su experiencia profesional sobre la forma de enseñanza de la lectoescritura.

En las pláticas informales con el director comentó, que los profesores realizan su planeación de situaciones didácticas cada mes, aunque algunos de ellos lo hacen como requisito administrativo, más no como una herramienta de trabajo. Desde que el estado de Chiapas se declaró en resistencia contra la Reforma Educativa en 2013, de manera general, los profesores de educación indígena de la región de San Cristóbal no asisten a los cursos de formación y actualización que convoca la jefatura o la supervisión.

Escenario dos: Escuela Primaria alternativa. - La Escuela Primaria “alternativa” es una institución incompleta, en ella laboran cuatro profesoras, se atienden alumnos de primero a sexto grado, lo que significa que dos maestras atienden dos grados, además una de ellas funge como directora con grupo. Se encuentra ubicada en el municipio de Chenalhó, a dos horas de la ciudad

de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, por la distancia y la dificultad para transportarse, las profesoras no viajan diariamente a sus casas, sino una vez a la semana. La permanencia, permite a las profesoras tener más comunicación con las personas de la comunidad y hacer trabajos de investigación para conocer sobre las actividades que acostumbran, investigar los significados de situaciones, o las tradiciones de la comunidad; además, asisten a cursos y talleres que convoca la coordinación en el CIESAS Sureste de San Cristóbal.

En esta colectividad de docentes y alumnos se comunican en lengua tsotsil, con cierto porcentaje de alumnos que hablan el español, mientras sus profesoras sí dominan la lengua tsotsil. Existen personas que han emigrado a la ciudad en busca de trabajo, lo cual ha traído cambios a la comunidad en cuanto a la lengua; los varones que salen a la ciudad en ocasiones traen a sus esposas de los lugares donde trabajan y las llevan a la comunidad, ellos regresan a seguir trabajando y ellas se quedan en este lugar, la convivencia de las madres con sus hijos por más tiempo, permite que ellos adquieran el español como lengua materna. Ya en la escuela los niños aprenden el tsotsil en la interacción con sus compañeros.

En las escuelas de educación indígena en general no existe personal de intendencia, profesor de educación física y artística, ni otros que se conocen en las escuelas urbanas, las docentes hacen todos los trabajos necesarios para hacerla funcionar, la institución por ser pequeña presenta regulares condiciones de infraestructura, y espacios amplios para que los niños y niñas jueguen al interior de ésta. La población escolar es de 113 alumnos en total.

El clima en la comunidad es templado, en tiempos de primavera la temperatura es cálida, el cual propicia un ambiente de convivencia con las personas de la comunidad, se cuenta con servicio de luz eléctrica, pero con insuficiente voltaje para conectar una computadora, existe también agua entubada que se obtiene de los manantiales que se distribuye por gravedad.

Las profesoras Bety y Laura, compartieron sus experiencias sobre cómo han trabajado la enseñanza de la lectura y escritura. La forma como realizan su planeación difiere de la escuela “tradicional”, procuran no trabajar con el plan y programa sino por proyectos, en ocasiones tratan de articular y vincular los temas; si es necesario, buscan contenidos escolares de acuerdo con el grado en otros libros e internet. No tienen un programa elaborado, en la enseñanza por proyectos se trabajan contenidos que surgen del contexto. Las profesoras aseguran que la metodología, tiene un fundamento político todo en el hecho de la resistencia (no trabajar con el plan y programa

nacional), de la necesidad de democratizar la educación, de liberar los procesos educativos que están bajo el control del gobierno y del sistema, el objetivo es poner en práctica la descolonización. Las profesoras manifiestan que: no están de acuerdo con los temas que plantean el Plan y Programa oficial, porque son orientaciones que vienen desde arriba, desde el escritorio y desconocen las condiciones reales y contextos indígenas, de cierta forma es una imposición. Además, mencionan:

El “calendario socionatural” es el material más importante que tenemos como apoyo curricular, –porque– en el calendario se plasma todas las actividades que ocurren en un año, en la comunidad donde estemos establecidas. –Eso nos permite saber que temas desarrollar en cada temporada durante el ciclo escolar–. Es un calendario que nunca se acaba de hacer porque muchas veces no terminamos de plasmar todo lo que ocurre en la comunidad durante el año. Se trabaja en todo el ciclo escolar, cuantas actividades uno quiera y pueda hacer, allí está para todo el año.

Las prácticas que inducen a una educación descolonizadora, han sido ignoradas, poco se saben de ellas, aun así, existen profesores preocupados por ofrecer una educación innovadora en las comunidades indígenas, en esta idea Rockwell menciona:

Es posible documentar cambios importantes que no contaron con un respaldo legal, así como identificar artículos legales que tuvieron poca incidencia real. Lo legal incide en las escuelas sólo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas. En el largo camino de construcción de las escuelas, algunas normas quedan abandonadas, otras (estando o no vigentes) son interpretadas y utilizadas según las circunstancias. (Rockwell, 2018, p. 335)

1.4. Los actores de la investigación

Los profesores. - Los datos que se obtuvieron en estas entrevistas, me permitieron identificar dos contextos diferentes, sobre todo en las prácticas que se desarrollan en ambas escuelas, la estancia de las profesoras en la comunidad, las edades, antigüedad en la labor docente, el perfil profesional actual, etc. Según la tabla 1 que se muestra a continuación corresponde a la escuela “tradicional”, la tabla 2 corresponde a la escuela “alternativa”. Se observa que en la escuela completa los docentes cuentan con más de 18 años de antigüedad y la comunidad se encuentran más cerca de la

ciudad de San Cristóbal, la tabla 2 muestra que las profesoras cuentan con menos tiempo de estar laborando y se encuentran más alejadas de la ciudad, además dos de ellas presentan un rango más de estudios que en la escuela “base”. Dos de las maestras de la primaria “alternativa” cursaron la licenciatura en el mismo periodo, y desde ese tiempo participan en la REDIIN, las otras dos no están formalmente participando en los cursos y talleres, pero trabajan en equipo como centro de trabajo.

Tabla 1. Información sobre docentes: Escuela Primaria “tradicional”

Docente	Función que desempeña	Años de servicio	Grados de estudio al ingresar	Grado de estudios actual	Lengua indígena
Lupita	Docente	18	Bachillerato	UPN titulada	Tseltal
Oscar (E)	Docente	21	Bachillerato	UPN pasante	Tseltal
Ricardo(E)	Director	21	Bachillerato	Normal Primaria	Tseltal
Estela(O)	Docente	18	Bachillerato	Maestría en Pedag.	Tsotsil
Noé (E)	Docente	31	Secundaria	UPN pasante	Tsotsil
Eric (E)	Docente	20	Bachillerato	UPN titulado	Tsotsil
Paco (E)	Docente	23	Secundaria	UPN titulado	Zoque

Fuente: Elaboración propia, información obtenida en entrevista. Entrevista: (E), Observación: (O)

Tabla 2. Información sobre docentes: Escuela Primaria “alternativa”.

Docente	Función que desempeña	Años de servicio	Grados de estudio al ingresar	Grado de estudios actual	Lengua indígena
Laura(E)	Docente	13	Bachillerato	Maestría	Tsotsil-Tseltal
Bety (E)	Directora c/g	12	Bachillerato	Lic. UPN	Tsotsil
Lety	Docente	13	Bachillerato	Maestría Ped.	Tsotsil
Raquel	Docente	11	Bachillerato	Lic. UPN	Tsotsil

Fuente: Elaboración propia, Información obtenida en entrevista. Entrevistadas (E).

Los padres de familia. - Dada la evidente realidad educativa que las mujeres indígenas presentan en la escolaridad, en el municipio de Chamula la mayoría de las personas analfabetas son mujeres (Censo de Población 2017), también son ellas con quienes conviven la mayor parte del tiempo con sus hijos. Además, el fenómeno migratorio que se ha acrecentado en las comunidades, los niños quedan al cuidado de los abuelos u otras mujeres quienes emplean la comunicación oral con ellos en tsotsil. En ocasiones el apoyo de las madres a los niños es nulo, lo cual provoca desinterés en las tareas extraescolares, en algunos casos podrían contar con el apoyo de los hermanos mayores pero la falta de comprensión del español dificulta su realización.

Mi permanencia en la comunidad da cuenta de que en esta región las prácticas de lectura son nulas, existen pocos espacios letrados, los pocos que existen son anuncios de productos como: refrescos Coca-Cola y Sabritas y los materiales escritos con que cuentan son los libros de textos gratuitos.

Las pláticas informales en la comunidad, se obtuvieron con padres de familias y no con las madres, por un lado, porque las mujeres tienen más dominio de su lengua indígena, no comprenden las preguntas en español y también no es fácil conseguir información con ellas, es necesario explicar bien de qué se trata porque sienten desconfianza. Sobre sus expectativas que tienen sobre la escuela y la educación de sus hijos, es variable; a algunos solamente les interesa que sus hijos aprendan a leer y escribir y resolver problemas de matemáticas, porque es lo que les va a servir y no se interesan en que continúen estudiando después de la primaria, ya que consideran que les ayudan más si trabajan. Otros piensan de manera diferente, como en el caso de los padres de familias más jóvenes, ellos quieren que sus hijos –aprendan bien–, si ellos quieren estudiar más adelante, –sí los apoyarán y les gustaría que llegaran a estudiar una carrera–.

En la escuela “tradicional”, según los testimonios de los profesores: hace mucha falta el apoyo de los padres a sus hijos, existen una cantidad importante de niños que no tienen a sus padres en la comunidad debido a que salen a trabajar fuera y otros para vender productos artesanales. Las madres de familias son las que están al cuidado de ellos, pero muy poca ayuda pueden dar a sus hijos debido al alto analfabetismo que presentan. Aunque se dice que las mujeres no trabajan, ellas realizan diferentes actividades: el cuidado de sus hijos, cuidar los borregos, tejer y/o bordar, en ausencia del marido son quienes se hacen cargo de la siembra de hortalizas y otros productos

agrícolas. En esta región es muy común la cosecha de la: col, papa, lechuga, acelga, cilantro, habas y otros.

De la misma manera sucede en la escuela “alternativa”, las actividades de hombres y mujeres no hacen falta, la diferencia es que las profesoras han logrado involucrar en las actividades escolares a los padres y madres de familias. Como menciona la Profesora Bety, la educación: –se plantea como una necesidad que tiene que ser inductivo, interdisciplinario, de inter-aprendizaje e inter-comprensión. En el proceso participamos todos y convivimos todos (maestros, padres y alumnos), el niño no aprende en soledad, procuramos que esta enseñanza *sea en y con la vida*, no como lo plantea la parte oficial que el alumno asista a la escuela, el maestro oficial enseña y los padres en casa; de esta manera se separa el aprendizaje escolar del niño de la casa y la vida. (Patishtán, Entrevista, julio 2019)

La presencia de los papás es importante en la formación de los alumnos, dejar en manos de otra persona esta responsabilidad, permite al sistema en una sociedad globalizadora que el futuro de los niños posiblemente no sea lo más esperado por los padres.

En este capítulo, he mencionado la perspectiva metodológica que orienta la investigación en la que se destaca la narrativa biográfica, así como los relatos de los docentes indígenas. Debido al cambio de rumbo que se dio en la investigación, en los capítulos tres y cuatro se plantea la contrastación de dos modelos de enseñanza de la lectoescritura que surgen de las experiencias de profesores de la escuela tradicional y la escuela alternativa en instituciones indígenas de los Altos de Chiapas. El objetivo, es hacer un balance de ambas prácticas, identificar los aspectos positivos de cada una de manera que el docente reflexione y pueda introducir cambios en su metodología de trabajo con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza y avanzar en la solución de las dificultades de la adquisición de la lectura. En este análisis podremos definir dos procesos formativos distintos, una que surge del sistema oficial y otra que se basa en la conciencia democrática y en el esfuerzo de la responsabilidad individual del docente.

2.- CULTURA ESCOLAR INDÍGENA: SU SIGNIFICADO Y SU ACTUALIDAD

*La importancia de conocer el pasado,
para comprender el presente e imaginar el futuro.*

Luis Sepúlveda

En este apartado presento un panorama general en torno a la cultura escolar para el México indígena. La pretensión de la educación institucionalizada para ellos ha tenido como objetivo central la castellanización a través de programas diseñados para los indígenas. En esta idea se crea el proyecto de educación intercultural y bilingüe gestados en el marco de un proyecto educativo oficial, vigente hasta hoy. Sin embargo, la resistencia de las comunidades sigue manteniendo viva las lenguas indígenas, que finalmente es utilizada para mostrar al mundo la diversidad cultural en México. Se presenta un panorama de la situación actual en cuanto al funcionamiento de las escuelas indígenas en la región de estudio.

2.1.- La cultura escolar para el México indígena

En México, los grupos indígenas han sufrido marginación y discriminación racial desde los tiempos de la colonización, los colonizadores les prohibían hablar a los indígenas en su lengua materna, y por esa razón algunos grupos se refugiaron en lugares lejanos a las ciudades. Con el gobierno de Porfirio Díaz se consideraba que era “Urgente y necesario educar al indígena para civilizarlos y alcanzar el grado de ciudadano” (Martínez, 2015, p. 104). Después de la Revolución no cambió la suerte de estos grupos que eran catalogados como poseedores de culturas atrasadas por no saber hablar el español, “La política que se impone es la de mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional, política reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911,

implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera” (Martínez, 2015, p. 104). Esta Ley apostó como primer paso para la modernización de los indígenas la enseñanza del español.

En 1921 se crea la SEP, en la cual se establece el Departamento de Misiones Culturales y la fundación de internados en zonas rurales indígenas, más adelante se empezó a crear la Normal Rural para profesores, Escuela Normal para Señoritas y otros centros educativos en el estado de Michoacán, quienes tendrían un papel muy importante en el Proyecto Tarasco. “Mediante estas instituciones se pretendía incorporar a los jóvenes indígenas y campesinos a la sociedad nacional mestiza, mediante su castellanización” (García, 2004, p. 71).

Los gobiernos han intentado de muchas maneras castellanizar al indígena, porque han atribuido que a ellos se debe “el no lograr un desarrollo social, económico y cultural del país” (Martínez, 2015, p. 104), por ello se han implementado programas; Según la misma autora, como la creación de la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México en 1925, que más adelante, en 1934 se transformaron en Centros de Educación Indígena. Con la intención de castellanizar, se implementó la propuesta William Townsend, lingüista del Instituto de Verano para aplicar un “Método de alfabetización en lengua indígena como paso previo a la adquisición del castellano” (Martínez, 2015, p. 105), los cuales no tuvieron el éxito esperado. Los grupos indígenas han resistido en el mantenimiento de su lengua, cultura y tradiciones. A cerca de 500 años de colonización española, existen estados que aún continúan dando vida a su cultura.

De esta manera, se da paso a la educación en las comunidades rurales, su objetivo principal era la castellanización y no precisamente a la niñez sino a la población adulta. Según García “Esta educación escolarizada para indígenas no partía de las propias etnias, sino de los intereses y las conceptualizaciones de la esfera gubernamental a través de un plan diseñado” (García, 2004, p. 67).

Para 1939 en el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, se inició el “Proyecto Tarasco” distinto al que se realizaba con los gobiernos anteriores y puso en marcha en las zonas indígenas del estado de Michoacán. “El principio de este proyecto era alfabetizar en lengua materna, dominando el nuevo alfabeto p’urhe, mientras que el español se enseñaría cuando el indígena pudiera manejar las letras con suficiente familiaridad como para escribir en un segundo idioma” (García, 2004, p. 72 y Martínez, 2015).

El Proyecto Tarasco

Con la finalidad de estudiar las lenguas indígenas en México para elaborar alfabetos, cartillas de alfabetización y promover la educación en la lengua materna de los indígenas, “El presidente Lázaro Cárdenas invitó a México al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que es una organización evangélica estadounidense con experiencia en alfabetización en lengua materna en diferentes partes del mundo” (García, 2004, p. 65).

En 1940 se lleva a cabo en Pátzcuaro, Michoacán el primer Congreso Indigenista Interamericano, en el que participaron pedagogos, lingüistas y antropólogos, con la intención de dar un enfoque teórico a la situación de los indígenas, según Stavenhagen, (1988) “Se quería no sólo promover la educación en estas comunidades sino fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política” (citado en García, 2004, p. 65). Entre los lingüistas destacaba el lingüista Mauricio Swadesh, y respaldado por la asamblea, pone en marcha un plan educativo que más adelante serviría como modelo para los demás grupos indígenas del país. Pérez (1995), menciona que el proyecto se inició “con veinte jóvenes p’urhepecha egresados de la Escuelas Normales, quienes fueron capacitados en el uso del alfabeto p’urhepecha, traducción, conocimiento de las técnicas de traducción y propaganda, elaboración de periódicos murales y en los métodos más eficaces de alfabetización” (citado en García, 2004, p. 72). Los procedimientos se realizaron según la misma autora de la siguiente manera:

Primero se buscaron las diferencias dialectales del p’urhe y se eligió una para estandarizarlo, resultado ser el p’urhe de Cherán. Después se hizo un diagnóstico preliminar de la castellanización basada en la teoría de la incorporación del indio. Los resultados reflejaron que muy pocos niños dominaban el español y que muchos niños no concluían la primaria. Se establecieron imprentas en los internados para reproducir los textos propios de los alumnos, de esa manera otro grupo según Reyes, (1997) se dio a la tarea de: “Traducir y redactar en tarasco leyes nacionales de interés especial para los indígenas, al igual que cuentos, leyendas, temas sobre agricultura, alimentación e higiene e indicaciones contra la viruela, la tifoidea y algunas otras enfermedades” (citado por García, 2004, p. 72). Con el objetivo de alfabetizar en lengua materna mediante el dominio del nuevo alfabeto p’urhe, se elaboró una cartilla, un cuento, un libro de

lecturas, un folleto que explicaba el método p'urhe en español y se establecieron dos métodos de lectura por sílabas; uno por cartilla y otro por periódico mural.

En el periodo cardenista se logró reconocer la cultura del indígena, sin embargo tiempo después, debido al cambio de gobierno, este proyecto innovador sufrió recorte presupuestal lo que hizo imposible su continuidad después de 1940. Según García (2004), este proyecto demostró su efectividad y que era posible alfabetizar en 45 días, debido a que los materiales didácticos eran significativos y además estaba centrada en las necesidades de los pueblos indígenas. Pérez (1995) menciona que:

Por primera vez se incluyeron otras instancias educativas—no sólo centrándose en la escuela— pues el material se hacía circular entre los alumnos del Proyecto y se hacía llegar al pueblo de Paracho a través de un periódico mural semanal que se colocaba en el mercado, ofreciendo una instrucción general sobre asuntos de utilidad en su propia lengua. (citado por García, 2004, p. 73)

En 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), y los asuntos en el tema educativo le corresponde a la SEP. “Los esfuerzos por castellanizar se llevan a cabo por medio de la creación de los Centros Coordinadores indigenistas que el INI estableció en diversas partes del país. La meta final consistía en la integración nacional” (García, 2004, p. 66). A partir de allí se inicia con la contratación de promotores bilingües, las escuelas albergues e internados, los promotores bilingües eran originarios de las comunidades indígenas, que tenían la tarea de alfabetizar e impartir clases en lengua indígena, el diseño de esta política estaba enfocada en un modelo de educación para todos. Además, se impulsa la elaboración de textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas; según la misma autora, se inician nuevos trabajos como la preparación de cuadros técnicos y profesionales indígenas destinados a trabajar en sus comunidades de origen. “A finales de los años setenta e inicios de los ochenta se había realizado una serie de textos en más de veinte lenguas indígenas, que fueron llevados a la práctica educativa” (García, 2004, p. 66).

La educación bilingüe que se impartía hasta esos días estaba diseñada para los pueblos indígenas, más seguían sin considerar su participación en la elaboración de las políticas educativas. A partir de esa situación se dio lugar a diferentes políticas educativas en el país, basadas en políticas e ideologías de la constitución. De esa manera surge la Educación Indígena Bilingüe

Bicultural (EIBB), que fue reconocida pero que aún “quedaban por definir sus elementos constitutivos y concretar sus modalidades pedagógicas, curriculares e instrumentales” (García, 2004, p. 67), pero en la idea de que el bilingüismo y el biculturalismo según el mismo autor significaban aprender a manejar dos lenguas y desarrollarse en dos culturas.

Para la década de 1970, diferentes organizaciones indígenas encabezados por los propios profesores bilingües pugnaron por la participación real y un papel activo en los procesos políticos “En este sentido, se comenzó a hablar de un indigenismo de participación que significó la efectiva representación de la población indígena, así como la aspiración a la autogestión comunitaria” (Stavnhagen, citado en Martínez, 2015, p.108).

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), como resultado de una presión ejercida por las organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) conformada por maestros y promotores indígenas en contra del Secretario de Educación. A partir de allí se empezó a dar una atención especial por la SEP a la elaboración de planes, proyectos y metodologías, así como capacitación a los profesores para dar atención a los niños y niñas en “un programa específico” aunque en realidad no sucedía tal como se dice. Ya que para poner en marcha un programa se necesitan recursos y personal capacitado.

Para 1983, surgen en el gobierno de Miguel de la Madrid, las bases generales de educación indígena con el nuevo programa Educación Indígena Bilingüe Bicultural, que fue derogada por inconformidades de los miembros del SNTE.

En 1993 es cuando “Se reconoce en la Ley General de Educación la importancia de promover la educación en lenguas indígenas” (Martínez, 2015, p. 108), todo en discurso porque no existían programas con proyectos académicos ni metodologías curriculares. La poca importancia que se le había dado a la educación indígena en cuanto a una educación auténtica y contextualizada, fue provocando inconformidades en las organizaciones sociales de los pueblos indígenas, es el caso del levantamiento armado que surgió en el estado de Chiapas en 1994, que entre sus demandas se encontraba el aspecto educativo, ya que:

Desde la creación de la DGEI en 1978, la propuesta oficial de bilingüismo coordinado que intenta valorar la lengua nativa y el castellano en términos igualitarios (Bertely, 1999) no ha sido aplicable, por lo menos en las cañadas de Chiapas y en los pueblos de Morelos, ya que resistencias propias a la burocracia educativa y a la política de formación docente

impiden introducir cambios en la cultura escolar, especialmente de acuerdo con el bilingüismo social de la región y en un sentido favorable a un bilingüismo equilibrado en el aula. (Freedson y Pérez, 1999, p. 58)

Las comunidades indígenas tienen derecho a una educación bilingüe auténtica que cumpla con las necesidades de los grupos para los que fueron creados:

Incorporar un espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. (SEP, 2011, p. 65)

2.2.-La educación bilingüe

La educación bilingüe que se imparte, es solamente un nombre; se ha dado como una necesidad de dar clases en la lengua materna del alumno, usándola como un medio para lograr la comprensión de los contenidos de enseñanza de los mismos planes y programas nacionales, “Todavía no hay una política intercultural bilingüe mexicana consistente y sólida” (Barriga, 2018, p. 97), los maestros usan la lengua indígena como una fuente de apoyo oral pero no escrito, es decir, no se ha alfabetizado en la lengua indígena o muy poco se ha hecho. “El maestro emplea la lengua vernácula o indígena por necesidad o solamente como un puente para la enseñanza. Una clara evidencia de este hecho es que los niños, son evaluados exclusivamente en castellano sea oralmente o por escrito” (Zúñiga, 1989, p. 11).

A casi 50 años de creación del servicio de Educación Indígena, la Secretaría de Educación Pública aprueba la creación de la asignatura Lengua Indígena en el Plan de Estudios 2011, aunque no se concreta cabalmente en la producción de los materiales escritos para su aplicación, su propósito es que:

“Las niñas y niños reflexionen, analicen y estudien su lengua materna para que la usen con conocimiento y mejoren su participación en prácticas sionaturales de lenguaje propias de su comunidad y amplíen el uso de su lengua materna al participar en prácticas sionaturales de lenguaje que no se producen en la familia ni en su comunidad,

principalmente aquellas que están relacionadas con la cultura escrita. (Pérez, Pérez y Ruíz, s/f, p. 6)

Teóricamente, la asignatura lengua indígena integra una propuesta que se caracteriza por ser bilingüe, intercultural y está centrada en la bi-alfabetización de los alumnos, en ese sentido la educación intercultural bilingüe se entiende como:

El conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. [...] En el plano de la interculturalidad, el sujeto individual o social, se relaciona con los demás desde su diferencia por medio del diálogo intercultural. (SEP, 2008, p. 28)

Nuevos materiales se han editado para la atención de los niños y niñas de las escuelas bilingües, materiales que hasta hoy no han llegado a su destino, a las escuelas. La SEP reconoce que debido a la diversidad de lenguas no es conveniente fijar un programa de estudio genérico, pues se necesitarían editarlas en diferentes variantes.

Pensar en una cultura nacional para una sociedad que se reconoce y se quiere plural, implica abandonar la idea de una cultura uniforme. Lo común no serán los contenidos específicos en la cultura de los diversos pueblos que componen México, lo común será, en primer término, la voluntad de respeto y convivencia dentro de la diversidad. La cultura será ese ámbito mayor de coexistencia fructífera en el que cada pueblo podrá desarrollarse según su propio proyecto. (Bonfil, 1994, p. 236)

Los nuevos regímenes de nuestro continente han proclamado el reconocimiento jurídico de la diversidad étnica según De la Peña (2005), pero las etnografías de exclusión muestran que el proceso de minorización continúa. El tema de la diversidad cultural se aplica en mayor medida en las comunidades indígenas, no así en las escuelas urbanas; donde prevalece el racismo, y se hace más fuerte la discriminación al indígena. Así lo manifiesta Machuca (1998), la realidad nacional se caracteriza por un complejo de acentuadas desigualdades sociales.

El mestizaje opera en un doble registro que lo definen como un dispositivo ideológico. Unas veces opera como criterio de homogeneización y da un sentido integral a la identidad nacional...alimenta la ilusión de una relativa uniformidad y unidad fenotípica nacional: el

mestizo como el mexicano típico, o como el estereotipo referencial que da cuenta de la población en general. (Machuca, 1998, p. 42)

2.3.-Derechos Lingüísticos y Educación

Chiapas es un estado con diversidad cultural y lingüística, sobre todo en las comunidades rurales de los Altos de Chiapas donde es común que las poblaciones sean monolingües en su lengua indígena, esta característica es relevante en las escuelas llamadas bilingües que no han trascendido en la educación debido a múltiples situaciones. A los pueblos indígenas no se les ha dado lo que por muchos años han pedido a gritos, el respeto a la diferencia. Pues los planes y programas de estudios y los libros de texto para la enseñanza de los contenidos, no considera la cultura y las lenguas indígenas de los pueblos. Todos los programas se han quedado en discursos, el gobierno y los grupos de poder, están en deuda con los grupos indígenas, ya que no se ha cumplido con una educación real y profunda como la enseñanza de los conocimientos valiosos propios de la cultura, más solo han prevalecido los proyectos de colonización a través de la educación bilingüe.

El reconocimiento de la diversidad lingüística en el convenio 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales de 1989, en su artículo 28 recomienda: “Que a los niños indígenas se les enseñe a leer y escribir en la lengua materna” y que se les ofrezcan “Oportunidades para que aprendan la lengua oficial de su país o nación con el fin de que se apropien de ambos instrumentos comunicativos”(2014, p. 57). En este convenio se encuentran asentados diversos derechos que los pueblos indígenas podrían estar disfrutando o exigiendo su cumplimiento. Pero la mayoría no está informada de ello, como la Ley general de derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas creada en el año 2003, el cual menciona en su artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (p. 3)

El respeto y el reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística, se debe principalmente al resultado de los planteamientos hechos por diversos movimientos y organizaciones indígenas del país. Hegel, hablaba también en su Fenomenología de la “Lucha por el reconocimiento”: “Luchamos para que los otros nos reconozcan tal como nosotros queremos definirnos, mientras que los otros tratan de imponernos su propia definición de lo que somos” (citado en Giménez, s/f, p.14). Por ejemplo, en los Acuerdos de San Andrés se establece que “El gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lectoescritura en su propio idioma y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español” (Pérez, Pérez y Ruíz, s/f, p.12). En la realidad hasta el 2018, se desconoce alguna propuesta de enseñanza aprendizaje de las lenguas indígenas que según establecen los parámetros curriculares desde 2006, y publicados en 2008, en el que se especifican “los propósitos, enfoque, contenidos y lineamientos didácticos y lingüísticos necesarios para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio” (Pérez, Pérez y Ruíz, s/f, p. 21), es decir; se plantea el qué hacer, pero no se dice el cómo y con qué material. Una contradicción política y falta de coherencia se produce a nivel central, al hacer creer que todo funciona en la normalidad, más la realidad en las escuelas es diferente, a cuentagotas van llegando algunos materiales, la mayoría de los profesores no se enteran de la existencia de algunos de ellos. Ante la falta de materiales para trabajar centrados en educación bilingüe, los profesores continúan trabajando en el curso que diseña el plan y programa nacional, sabiendo que los contenidos están descontextualizados, tratando de homogeneizar la educación en medio de la desigualdad, en discurso todo está resuelto, en las escuelas las carencias son más que evidentes.

Aunque desde 1994 se incluye la evaluación de lengua indígena en las boletas de calificación; de manera lenta, la DGEI recientemente ha editado libros en tsotsil y otras lenguas indígenas para su uso en escuelas bilingües, pero de igual manera se desconocen su existencia en los centros de trabajo como el libro: *Jk'op vun yu'un jchanvun. Tsotsil para cada grado; Bats'ik'op, Chiapas. Vivencias y sucesos cercanos en lengua tsotsil. Primer grado.* El más reciente material de apoyo para el profesor que los supervisores escolares han hecho llegar es el *Programa de lengua Tsotsil*. Es un material que pretende el desarrollo de un bilingüismo equilibrado, para su ejecución es preciso cursos o talleres que permitan al profesor su exploración y descubra su estructura lógica para su empleo correcto en las aulas. De los materiales mencionados, en lo personal me entero de su existencia a partir de la búsqueda de datos por internet para mi investigación; los materiales que

hemos recibido fueron los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, posteriormente los parámetros curriculares, asignatura de lengua indígena y los libros de lectura tsotsil para los alumnos. Posiblemente existan otros materiales de utilidad para los docentes de escuelas bilingües, pero físicamente no llegan a las escuelas, aunque se encuentran en internet, pocos profesores se dan el tiempo para investigar sobre los nuevos documentos. Con la actual reforma la asignatura de lengua indígena se incluye dentro del Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación. En la tabla 3, podemos ver como se distribuye el tiempo para primer y segundo: (SEP, 2011, p. 87).

Tabla 3. Distribución del tiempo de trabajo.

Distribución del tiempo de trabajo para Primero y segundo grados de Primaria		
Asignaturas	Horas semanales mínimas	Horas anuales mínimas
Español	9	360
Segunda Lengua: Inglés	2.5	100
Matemáticas	6	240
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	2	80
Formación Cívica y Ética	1	40
Educación Física	1	40
Educación Artística	1	40
TOTAL	22.5	900

Fuente: Plan y programa de estudios 2011.

Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo, se recomienda que para los dos primeros grados de educación primaria indígena se destinen 7.5 horas a la semana para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para Español como segunda lengua, que en total suman 11.5 horas; para los siguientes grados se proponen 4.5 horas para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas para Español. (SEP, 2011, p. 87)

En el primer ciclo podemos notar que se propone emplear mayor tiempo a la asignatura de lengua indígena, ya que es en este ciclo que los alumnos aprenden a leer y escribir, se pretende que la enseñanza de la lectoescritura se de en la lengua materna del alumno. Pero en la práctica, no sucede así. Los alumnos en ese momento aún no han adquirido completamente su lengua materna, lo que provoca según investigaciones de Hamel y sus colaboradores (2004) es el desplazamiento de la lengua materna al iniciar la lectoescritura en español, no así cuando ya se ha adquirido la lengua materna de manera estable; el alumno tendría más resistencia de conservar su lengua y aprender la segunda lengua, de la misma manera que cuando los grupos étnicos conviven con otras culturas, “La persistencia de los grupos étnicos en contacto implica no sólo criterios y señales de identificación, sino también estructura de interacción que permita la persistencia de las diferencias culturales” (Barth, 1969, p. 18).

2.4.- Situación a nivel regional

Los municipios que pertenecen a la región de los altos de Chiapas se caracterizan por pertenecer a grupos étnicos donde mayoritariamente se habla la lengua indígena tseltal y tsotsil, las comunidades son de alta marginación y pobreza extrema. Por lo consiguiente, los planes y programas de estudio están descontextualizados, no corresponden a las condiciones reales de los alumnos, por lo que como profesora me he visto en la necesidad de adaptar algunos contenidos de enseñanza al contexto de los alumnos. Pues los contenidos están pensados para trabajar como si todos los alumnos dominaran de la misma magnitud los conocimientos, los contenidos de enseñanza únicamente toma en cuenta a los alumnos que viven en las ciudades o en una cultura no indígena. A pesar de que se habla de la diversidad, no se ha dado importancia a la lengua indígena de los alumnos, pues los libros de texto están editados en español. Así, aunque el alumno sepa leer no comprende lo que lee porque su libro está en una lengua que no domina. Las adaptaciones a los objetivos de enseñanza nos han dejado en desventajas ante los resultados de los exámenes nacionales que un tiempo se estuvieron realizando. Porque los estándares que exige la SEP no toman en cuenta las diferencias, las desventajas y las condiciones de las comunidades rurales.

La aplicación del plan de estudios en las escuelas bilingües crea un choque en los contextos rurales por los contenidos inapropiados, permiten ver que sus objetivos son otros; las prácticas

educativas se enfocan en el desplazamiento de las lenguas indígenas y la persistencia en la colonización de los pueblos indígenas a través de la escuela, a la que los profesores hemos colaborado sin querer. Se cree que por ser una escuela bilingüe los alumnos reciben educación en su lengua, pero en realidad no sucede de esa manera.

El municipio de Chamula es un pueblo con cultura indígena viva que debería trabajarse para que prevalezca por mucho tiempo más, principalmente en leer y escribir su lengua, para darle un estatuto a su lengua como lo menciona Calvet (2005) no basta con hablarla, pues se sabe que las lenguas tienden a morir, según las intuiciones del presidente Des Brosses o De Court de Gébélín: “La lengua es un organismo natural vivo, que se desarrolla y tiende a la muerte” (Calvet, 2005, p. 46). Por ello es necesario innovar en la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna.

Es realmente sorprendente y preocupante lo que sucede en la educación bilingüe de manera general, en las escuelas de Chamula no puede ser la excepción, las prácticas a las que hemos recurrido los docentes tienen mucho que ver en el sistema que hemos sido formado. La gran mayoría de los profesores no realizó estudios en la normal ni se formó para ser profesor, por otra parte, son pocas las horas y pocos los cursos en tsotsil o tseltal a las que hemos asistido, en algunos casos no han recibido ninguno ya que las pocas veces las han impartido para quienes atienden el primer ciclo y directores de escuelas. Además, los cursos se dan en tipo cascada, a su destino final llegan con débil impacto. Es necesaria la capacitación y actualización del personal para cubrir con los objetivos de la educación bilingüe. Por ejemplo, existe la inseguridad sobre la escritura correcta de las lenguas indígenas. Debido a esta situación los profesores no se animan a alfabetizar en lengua indígena.

También es importante que se valoren los conocimientos y saberes culturales de las comunidades indígenas, que hoy en día se consideran valiosos, pero si no son valorados como tal, poco a poco irán perdiendo su valor. Los contextos escolares de la región que se investiga, en su mayoría presentan alto grado de marginación y pobreza extrema, el uso arraigado de la lengua materna manifiesta una cultura viva y fuerte en esta comunidad, la identidad lingüística es el tsotsil. Se necesita de un trabajo responsable y crítico para ofrecer a los niños una educación diferente.

El fenómeno de la descontextualización lingüística de los profesores en las escuelas bilingües es incontrolable, pues la ubicación en las comunidades no corresponde con las lenguas indígenas de los profesores, aunque se adquiere otra lengua en las comunidades por necesidad, son

pocos los profesores que pueden llegar a hablar al 100% la misma lengua que los alumnos. Es complicado que se pueda hacer la movilidad de los profesores en servicio, ya que el Sindicato interviene en los derechos laborales y cadenas de cambios, que se determina por antigüedad en el servicio. El profesor pone por delante sus intereses y descuida los derechos de los niños y de las comunidades. La ubicación de los profesores en los lugares más lejanos sin importar la lengua de las comunidades al que van asignados, les corresponde directamente a las autoridades educativas, pues son quienes contratan al personal.

Esta situación es resultado de la ubicación de los maestros bilingües según su antigüedad laboral, y no de acuerdo con sus calificaciones lingüísticas para cubrir una plaza particular. Quiere decir que un maestro con más años de servicio puede llegar a una zona tsotsil cerca de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, que para el magisterio bilingüe es el punto cero, aunque el maestro no hable esta lengua, simplemente porque el sindicato premia su antigüedad con mayor acceso al centro urbano. (Freedson y Pérez, 1999, p. 38)

Algunos niños a partir de que están en cuarto grado empiezan a comprender el español, mucho tiene que ver si el profesor les habla en español, pues cuando éste domina la lengua del alumno se limitan a hablar en tsotsil, los alumnos aprenden muy poco a hablar en español. Pues se dan casos que el docente se siente más cómodo hablar en la lengua tsotsil e impide al alumno el aprendizaje del español. La comprensión lectora, depende del dominio del español, a falta de dominio del español el maestro es quien tiene que traducir o explicar en la lengua materna de los alumnos los contenidos de los textos de las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, historia, etc... Los medios de comunicación como los televisores y teléfonos celulares, están moviendo situaciones, pero, los alumnos no se animan a hablar en español entre ellos.

Actualmente, las escuelas cuentan con servicio de internet satelital, de uso exclusivo para la dirección de la escuela, normalmente sin señal perceptible, para los documentos que necesitan del servicio de internet, los directores acuden a un “ciber” para requisitarlo, los equipos de cómputo que fueron instalados hace varios años dejaron de funcionar por falta de mantenimiento. Además, el servicio eléctrico es de insuficiente voltaje para un equipo de cómputo y la señal de internet muy débil. Las escuelas de las comunidades de Chamula se encuentran en desventaja para hacer uso de la tecnología, se puede decir que por el momento son insuficientes y ausentes. No hay forma de que a los alumnos se les enseñe a usar la computadora.

La llamada biblioteca escolar, no funciona como tal, existen escasamente unos libros que desde hace varios años fueron llegando en el programa “Libros del Rincón”; no existe un espacio apropiado para ello, los pocos libros se encuentran abandonados y empolvados en unos estantes en espacios que se utilizan como bodegas, los profesores no revisan los materiales que existen para fomentar la investigación y la lectura de libros. En los hogares de los alumnos de igual manera es inexistente la presencia de libros, únicamente sus libros de texto que en cuanto terminan el ciclo escolar se deshacen de ellos, muchos padres y madres de familias no tienen ningún grado de escolaridad y por supuesto, dentro de sus actividades cotidianas, la escritura y la lectura no ocupan un lugar importante.

En el caso de la producción de textos, los profesores no le han dado importancia a la enseñanza de la lectura y escritura en lengua indígena, por ejemplo, narraciones y cuentos, no se trabaja en lengua indígena, así como la enseñanza de la lectoescritura se da en español, ya que dicen que no pueden enseñar a escribir en tsotsil porque están descontextualizados, comprenden el tsotsil y pueden hablarla, pero no sucede lo mismo con la lectura y escritura. Algo distinto sucede con las personas que se dedican a los asuntos religiosos, tanto protestantes como católicos leen la biblia y cantan alabanzas en tsotsil. Leer la biblia en tsotsil en las iglesias y templos ha influido en los niños, sobre ello nos habla Baronnet “Las campañas de evangelización de algunos equipos pastorales de la iglesia católica y de otras denominaciones protestantes han provocado que la lengua dominante de la esfera religiosa local (ritos, lecturas, charlas) sea estrategia y legítimamente la lengua originaria” (Baronnet, 2013, p. 131). Doy cuenta de ello, por las actividades que he realizado en el salón de clases al pedir a los alumnos traducción de textos de español a tsotsil, algunos niños hicieron traducción correcta de las palabras, entonces le pregunté a un niño, cómo es que sabía escribir bien, y él me contestó – en el templo leemos la biblia en tsostil–, aunque esto no es general, no todos los niños asisten a los templos y no todos usan las mismas formas de evangelización. Pues existen casos de niños que sí saben leer bien en español pero que no pueden escribir en tsotsil.

Es importante mencionar que el bilingüismo para las personas adultas es de gran importancia por los roles que asumen en su comunidad, los cargos en los templos e iglesias, comités de educación y principalmente los pasados (personas que han ocupado cargos), para dirigir los asuntos políticos y sociales, hacer gestiones en las dependencias de gobierno estatal, y de otras instancias, que respaldados por su comunidad juegan el papel de representantes y se ven en la

necesidad de comunicarse en español ante instancias a nivel estatal. De esto Míguez menciona lo siguiente, que es aplicable a la comunidad que nos ocupa:

Con la ubicación de la mayoría de los varones en las ciudades la mayor parte de la semana, aunado en alguna medida con alguna participación de ellos con mayor jerarquía en la comunidad o por ejemplo en cuestiones que requieren relaciones políticas o con instancias de gobierno externas, pauta los usos de las lenguas: para los hombres hablar español es una exigencia que refuerza la tarea que ha tenido la escuela en ese sentido. (Míguez, 2010, p. 10)

Existe diferencia entre las funciones social y religiosa. En los asuntos religiosos ha tenido importancia la lengua indígena tanto oral como escrita, ya que es una forma efectiva de evangelizar a las personas mayores y en mayor medida a las mujeres. Mientras que para los cargos sociales y políticos la lengua tsotsil tiene una función únicamente comunicativa.

La explicación anterior surge por mencionar que la enseñanza bilingüe que se imparte, es como lo menciona Cazden y Snow, 1990, una simple ‘etiqueta para un fenómeno tan complejo’ (citado en Baker, 1997, p. 217) porque no se ha cumplido con lo que realmente significa la educación bilingüe, pues debería ser una educación que plantea y promueva la enseñanza en dos lenguas, más se ha reducido a transmitir los contenidos de los libros en la lengua indígena de los alumnos, donde debería darse la misma importancia a ambas lenguas, pero no sucede así; lo que se da es un bilingüismo estático, ya que los profesores se comunican en la lengua de los alumnos pero no se preocupan por aumentar las destrezas, como escribir y leer en su lengua materna.

Los alumnos se comunican entre sus compañeros en su lengua indígena, los niños más pequeños se comunican al 100% con sus profesores en la lengua indígena, por eso para un profesor que no habla la lengua de los alumnos es imposible que pueda trabajar con ellos en primer grado, ya que los alumnos son monolingües, conforme van pasando de grado los niños empiezan a comprender el español y cuando salen de sexto grado empiezan a hablar el español. Hay casos de alumnos que cuando concluyen la educación primaria siguen siendo monolingües en su lengua materna, no llegan a comprender el español debido a que los profesores se limitan a hablarles en la lengua tsotsil, lo cual ocasiona deficiencias en su aprendizaje como plantea Cummins (2002), es importante el desarrollo continuo de las dos lenguas. Esto en la idea de desarrollar un

bilingüismo aditivo, considerando el lenguaje académico en dos lenguas, además del lenguaje coloquial.

En mi experiencia, la actitud de los alumnos cuando se trabaja en la lectura y escritura de la lengua materna que han sido pocas, se aprecia agrado por escribir su lengua, satisfacción y disposición de participación. Otros profesores no le asignan un tiempo especial a la enseñanza de lengua indígena como asignatura, consideran que lo más importante es que primero aprendan a leer en español, y que la lectura en lengua indígena se da sola.

Los libros de texto junto con el plan y programa nacional son el material básico que utilizan los profesores para el trabajo académico en las aulas. Los libros de lecturas Bats' i k'op en lengua indígena que envía la DGEI, en ocasiones llegan muy tarde o no llegan; de todas formas, la mayoría de los profesores no los trabajan. En los salones o en la dirección permanecen amontonados como un material que no tiene importancia. Algunos profesores (muy pocos) de grupos superiores hacen traducciones de palabras y frases como fin último, pero no dejan ningún aprendizaje a los alumnos. El compromiso y responsabilidad de los profesores en la educación de los niños, es elemental para lograr el propósito de la educación bilingüe como menciona Ferreiro, “Asumir el bilingüismo como un valor positivo y asumir todas las consecuencias de esa suposición: ese es el desafío para las próximas décadas” (Ferreiro, 1997a, p. 300).

Hoy sabemos que estas prácticas buscan conservar una cultura generalizada “se hace necesario un nuevo proyecto educativo, que acoja tanto el pluralismo y la diversidad como la posibilidad real de educar y de contribuir decisivamente a construir la identidad personal y social de cada individuo” (Besalú, 2002, p. 35). Las escuelas bilingües y demás instituciones educativas ya no pueden continuar monopolizando la transmisión de la información, indiferente de los contextos de socialización del alumno sino partir de la realidad inmediata de éste y favorecer su desarrollo afectivo y social.

3. LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL ESCENARIO TRADICIONAL

*" La enseñanza de las letras no es todo amor desinteresado, como algunos pudieran creer.
Es una de las causas principales del subdesarrollo en América Latina.
Detrás del iletrado se levanta el hambre, la miseria, la revolución"*

José Weber Biesunger

En este capítulo se analiza el trabajo etnográfico obtenido en las prácticas educativas de profesores en contextos indígenas de corte tradicional del estado de Chiapas, se trata de configurar las experiencias de los profesores referente al objeto de estudio, con el fin de aprender de las experiencias reunidas: la observación al salón de clases con alumnos de primer grado, las entrevistas, testimonios, pláticas informales con personas de la comunidad, registros del diario de campo, así como la propia experiencia adquirida en las escuelas de las comunidades de este municipio que me permitieron verificar las serias deficiencia que presentan los niños en cuanto a la lengua la escrita.

Esta investigación nace de una problemática muy común en las escuelas primarias y con mayor relevancia en las escuelas indígenas del municipio de Chamula, Chiapas. Tiene el propósito de analizar con más detalle sobre el problema pedagógico que consiste en la dificultad para el aprendizaje de la lectoescritura, en este capítulo y el siguiente se analiza todo lo referente al asunto pedagógico que manejan dos modelos educativos por separado. Por un lado, se da a conocer una práctica tradicional de enseñanza de la lectoescritura con alumnos de primer grado de educación primaria indígena en una escuela primaria de Chamula, se hace la articulación entre observación y entrevistas con profesores de la misma escuela. En el capítulo cuatro, doy cuenta de las prácticas de enseñanza alternativa, con profesoras que se encuentran organizados en los trabajos del

Proyecto Milpas Educativas integradas en la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) en Chiapas. El eje central consiste en conocer cómo trabajan los profesores, su formación profesional, en qué métodos rigen sus estrategias de enseñanzas, los recursos didácticos que utilizan, lengua de comunicación y de enseñanza, así como todo lo relacionado al modelo educativo, que he identificado como los *factores internos* en la situación pedagógica. La intención es que los profesores frente a grupo reflexionen sobre su práctica, que está pasando con nuestros alumnos, y puedan crear otra forma de enseñanza.

También se hace un análisis de la práctica pedagógica vista desde una perspectiva crítica basadas en las ideas del panóptico sustentadas por Foucault (2001), sobre los dispositivos que utiliza el Estado para controlar el sistema educativo a través de los diferentes niveles de sus órganos.

3.1. Primer escenario (enseñanza tradicional)

Este apartado de la tesis de investigación, tiene el objetivo de dar a conocer cómo se lleva la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas bilingües instituidas oficialmente. No sin antes mencionar las carencias que existen en los hogares de los niños indígenas detectadas en la convivencia con las comunidades: no hay uso del lenguaje escrito en la familia, la presencia de la lectura y escritura fuera de la escuela es muy limitada, en los hogares no existen libros comerciales, las calles que los niños recorren entre sus casas, la escuela o los lugares de desplazamiento por los que transitan, no cuentan con referentes escritos o es muy escaso. La mayoría de las familias y principalmente las madres de familias no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela, y en algunos casos, pasaron a la escuela sin lograr aprender a leer y escribir. Lo que hace evidente que el único lugar para que los niños desarrollen sus potencialidades en lengua escrita, es la escuela y la forma como adquieren el aprendizaje de la lectura es muy relevante.

Se describe qué está pasando en cuanto a sus alcances dentro de un modelo tradicional de enseñanza. El contexto de la escuela donde se llevó a cabo la investigación se identifica con el nombre de escuela primaria “tradicional”, de organización completa, con 6 docentes frente a grupo y un director técnico, realizada en una comunidad de Chamula, Chiapas; en la escuela se habla la

lengua indígena Tsotsil al 100% por parte de los alumnos, el cual ya se especifica en el capítulo de la metodología.

En primer orden se exponen los relatos de los profesores entrevistados que dan cuenta de las condiciones en que se encuentran los alumnos en cuanto a la lectura y escritura, motivo por el cual se realiza la investigación. El profesor José (autoridad educativa en la región) comenta lo que le han hecho saber los padres de familias en las comunidades que ha visitado recientemente:

–La verdad, en esta región me he topado con dos escuelas en este periodo que estuve saliendo en las clausuras, me preguntaban –¿usted es el jefe de zonas? Le digo: sí. –Qué bueno que vino para que usted sepa que ésta clausura ya no lo queríamos hacer– ¿Por qué? –Es que nuestros hijos no saben leer ni saben escribir, –por eso–, no queremos ya la clausura, es un gasto en vano, los niños se van a la secundaria y no saben nada. Entonces, –veo que– hay comunidades donde ya se dan cuenta que los resultados de nuestro trabajo no son satisfactorios. (Gómez, Entrevista, julio 2019)

El sentir de los padres de familias da cuenta de cuan deficiente es el aprendizaje que los alumnos desarrollan a su egreso en educación primaria, principalmente en la lectura. De igual manera, el maestro Toño (autoridad educativa) conoce en qué condiciones se encuentran los alumnos que corresponden a su zona de atención:

–Hay mucha inconformidad, es que normalmente la inconformidad se da al final del ciclo escolar –por ejemplo– ahorita hay ciertas comunidades que están pidiendo que salgan los maestros de sus comunidades, y dicen –¿cómo le hacemos, porque nuestros hijos no aprendieron nada! (López, Entrevista, julio 2019)

Los profesores de grupo, de la misma manera no niegan el rezago en las escuelas. Comentan que en el municipio de Chamula no se puede avanzar más. Es relevante retomar esta particularidad, precisamente porque en pláticas informales los profesores concuerdan que se han encontrado con problemas fuertes para enseñar a leer y escribir más que en otros municipios, aunque como profesores sabemos que cada escuela, cada alumno tiene un ritmo distinto de aprender, que las estrategias no funcionan de la misma manera ni se obtienen los mismos resultados, estos son algunos de los relatos de profesores.

–Cuando llegué a esta escuela, me dieron cuarto grado y vi que los niños no sabían leer, con la experiencia que traía de otra escuela quise aplicarla, entonces empecé a darles clase como niños de primero con el método Weber; pero igual no funcionó. Me pidieron los compañeros en este ciclo escolar, atender un grupo de primero para ver cómo funcionaba, pero veo que igual no se pudo... no ha habido avance, estoy atendiendo primer grado ya estamos para empezar el mes de mayo y los niños no aprenden, solo como tres niños de 30 le están medio agarrando el ritmo, el día que se les enseña es como que aprenden, pero al día siguiente se les olvida, es muy complicado, tal vez es la estrategia. Yo intente aplicarlo aquí porque en la comunidad donde estaba antes sí me dio buenos resultados. (Rojas, Entrevista, abril 2019)

–Es muy difícil y complicado que los alumnos aprendan a leer en un ciclo escolar, observo que es más fácil cuando los niños hablan español. (Diario de Campo, enero, 2019)

–Me ha costado mucho, se necesita mucho esfuerzo de nosotros como maestros, de los padres y del interés de los niños. A los niños les cuesta mucho aprender, les puse una imagen de una olla para enseñar la letra “o” y ellos decían **P’in** (olla, su significado en tsotsil) se les olvida. (Diario de campo, abril, 2019)

–Nadie quiere atender primer grado, porque el aprendizaje de los niños es muy lento, por el contexto cultural, creo que es por la falta de conocimientos previos de las letras, en sus casas no se atiende este tema. (Martínez, entrevistas, enero 2019)

–Cuando trabajé en comunidades donde se habla español, aprendían más rápido. O tal vez nos falta estrategia. Hay que estarle buscando. (García, enero, 2019)

–Atiendo cuarto grado y la mayoría de mis alumnos no saben leer. No sé qué hacer, les doy material de primero; no aprenden, así salen de sexto. (Diario de campo, abril 2019)

Así como el profesor Eric existen otros profesores más que se ven en esta situación buscando una estrategia de enseñanza para la lectoescritura, algunos profesores concluyen que son los niños los que tienen problemas para aprender, porque han puesto en práctica los diferentes métodos que conocen y los resultados no cambian mucho.

Los padres de familias, los profesores, el supervisor y jefe de zonas; saben que la deficiencia de los niños en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura es grande. El grado de

analfabetismo de los padres y madres de familias es muy alto en estas comunidades indígenas, así como la ausencia parental y el analfabetismo de los abuelos, que en muchos casos son los que se encargan del cuidado de los niños. Los pocos alumnos que logran aprender a leer se limitan a la linealidad, direccionalidad, planas, copias, etc., es decir, el desarrollo mecanizado de la escritura.

Para que el alumno se sienta motivado en su aprendizaje resulta importante el modelo que la familia y la escuela transmiten, debido a las características que ya se ha hecho mención, en las comunidades de Chamula existe además de la pobreza, una notable diferencia entre los hombres y las mujeres, las mujeres son las que padecen mayor marginación, por razones de movilidad para el trabajo los hombres y los niños son quienes llegan a tener más dominio del uso del español, ya que salen a vender a las ciudades sus productos artesanales, en ese ambiente ellos van aprendiendo a hablar el español. Mientras que las mujeres (incluida las niñas) comúnmente, se dedican al cuidado de los hijos, de la casa, a trabajos agrícolas o artesanales en sus comunidades, no se ven obligadas a aprender el español, puesto que no ven la necesidad si no hay interacción con personas externas a la comunidad. Cuando los niños necesitan de apoyo para los trabajos extraescolares, las inmediatas en dar atención son las madres, pero la mayoría de ellas no saben leer y escribir.

3.2.- Formación profesional de los docentes y lengua

Considero que el referente clave en la educación de los niños indígenas, es el factor profesional de los profesores frente a grupo, pues tienen un papel muy importante por las prácticas que desarrollan cada uno. En este apartado recupero algunas experiencias de formación de mis compañeros como parte de la trayectoria laboral, de antemano se visualiza que ningún profesor entrevistado cursó estudios de licenciatura o normal previo a la labor docente. Los estudios de licenciatura en la UPN fueron realizados estando activos en servicio como parte de la necesidad de lograr la plaza de base. Todos provienen de familias indígenas y tienen una lengua indígena como lengua materna. La mayoría aprendió a hablar el español en la ciudad durante la adolescencia, cuando tuvieron que abandonar sus comunidades de origen para estudiar la secundaria y después el bachillerato, ya que en las comunidades indígenas no existían escuelas secundarias y bachilleres. Al llegar a la ciudad buscaban donde trabajar para sostenerse por sí solos, la necesidad los obligó a transitar en un mundo diferente y aprender el español, la falta de recursos económicos no les permitió estudiar

una carrera más que conseguir un trabajo que por fortuna en la década de los 90 hacia el 2000 los estudios de bachillerato era el perfil admisible para la docencia en el medio indígena:

El profesor Noé es hablante de la lengua tsotsil con 30 años de servicio, es profesor frente a grupo. Sus compañeros lo identifican como un profesor con buena experiencia para enseñar a leer y escribir:

–Inicié como profesor, con estudios de secundaria, presenté examen de conocimiento y lengua indígena, me mandaron a un curso en Zinacantán, luego nos ordenaron ir a trabajar. A los dos años de servicio se abrió el ingreso al mejoramiento profesional para estudiar el Bachillerato Pedagógico para maestros en servicio, estudié allí. Después de eso abrieron la UPN, igual estudié la licenciatura, aunque no me titulé, pero si la terminé. Recibía clases cada quince días. (Méndez, Entrevista, abril 2019)

En el siguiente párrafo se presenta una autoridad educativa de la región San Cristóbal, con 31 años de servicio, con grado de maestría, es hablante de la lengua indígena ch’ol:

–Soy originario de Frontera Corozal, nací en el municipio de Tacotalpa, Tabasco, pero por cuestiones de que mis padres no tenían tierras en esos tiempos tuvieron que buscar dónde vivir y se establecieron en Chiapas. Yo empecé a trabajar con estudios de secundaria, ya había estudiado dos años de preparatoria general, quería ser médico o ingeniero agrónomo, llevaba la especialidad de químicos-biólogos en la preparatoria, pero no tenía el apoyo de mis padres, trabajaba y estudiaba. Cuando estaba estudiando me informé con un amigo que por allí estaban necesitando maestros bilingües, entonces me dice el amigo: –sabes qué, hay una oportunidad para ser maestros, dejaríamos de trabajar donde estamos y vamos a ser maestros. Entonces me animé en ir hablar el jefe de zonas en ese tiempo el profesor Sebastián Ichín Santiesteban, él me dice, bueno si tienes estudios de secundaria si te podemos incorporar, pero tu región no es aquí, tu región sería Valle de Santo Domingo porque tú eres de por allá, te tienes que regresar para allá, entonces fui a presentar mi examen en Zinacantán. Inmediatamente a mi ingreso, me inscribí en el bachillerato pedagógico en ese tiempo se daba en San Cristóbal, después, estudié la UPN en Ocosingo y de allí me titulé con una propuesta pedagógica en Matemáticas y a los dos años empecé una maestría en la UNACH en la especialidad de educación superior. (Gómez, Entrevista, Julio 2019).

Los relatos orales dan cuenta que cuando inicia la educación bilingüe, los profesores estaban ubicados por la lengua que dominaban, y los estudios de secundaria eran suficientes para solicitar una plaza. Pero sindicalmente al adquirir antigüedad se adquieren derechos de cambios, en los que no se toman en cuenta los derechos de los niños sino de los profesores, lo cual genera la descontextualización lingüística en los distintos centros escolares que el profesor decide llegar. Por otro lado, se encuentra la ubicación administrativa de los profesores de nuevo ingreso, que inicia en la dirección general a nivel central como es el caso de la profesora Ana. Ella es hablante de la lengua tseltal, inicia como docente en la región de Margaritas en una escuela bidocente donde los alumnos hablan la lengua chuj, comenta que no podía comunicarse con los alumnos, porque no entendía la lengua de los alumnos ni los alumnos le entendían a ella:

–Cuando empecé a trabajar como profesora tenía estudios de bachillerato, nadie nos dice cómo debemos trabajar, uno mismo tiene que buscar la forma. Empecé a hacer la planeación, ver los contenidos que marca el plan y programa y a partir de allí empecé a hacer mis materiales, no hay un método de cómo enseñar. Se me complicaba, empecé a comunicarme a través de señales y mímicas, el chuj es una lengua muy diferente. En la comunidad atendíamos personas refugiadas que venían de Guatemala, que salieron en el año 80 de su pueblo y se asentaron en Chiapas, eran 8 centros de trabajos que atendía la zona con ese grupo de personas, solicitaron la atención del servicio educativo (educación indígena). Era una escuela bidocente, a mí me tocó atender 1º, 2º y 3º. Los niños aprendían muy poco, esos niños nunca habían ido a la escuela, eran niños ya muy grandes (de 14 años) que ingresaron directamente a cuarto y quinto grado de primaria, por la edad que tenían no podían estar en primero. Era muy difícil trabajar con ellos porque no nos podíamos comunicar y porque no habían ido a la escuela. (Registro de diario de campo, abril 2019)

Las escuelas bilingües, no son bilingües en situaciones como estas, las diferentes lenguas que se hablan en el estado de Chiapas, y la movilidad de los profesores generan la descontextualización lingüística, son los problemas principales que proliferan en las escuelas de educación indígena, que repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a la compleja comunicación entre profesores y alumnos.

Casi de manera general ningún profesor tenía planes de ser docente, más bien todos ingresaron por necesidad de trabajo, consideran que ser maestro es un trabajo seguro, estudiaron la licenciatura para obtener la plaza de base. Por lo general, únicamente si tienen aspiraciones de ascenso a directores o supervisores estudian la maestría, pero la mayoría concluye sus estudios de licenciatura, se acostumbran a la comodidad y se olvidan de continuar actualizándose. Según el relato de un profesor cuando le hice la pregunta si quería ser maestro:

–No, yo no quería ser maestro, cuando estudiaba la secundaria y el bachillerato no pasó por mi mente ser maestro, por necesidad me involucré porque ya no tuve otra opción, en mi caso estuve dos años en México en la UNAM, pero no pude ni económica ni intelectualmente y me regresé, por eso me fue fácil y rápido conseguir la plaza, en mi tiempo con secundaria entrabas al magisterio en el nivel indígena, ya con bachillerato éramos casi maestros, ni que discutirle. (López, Entrevista, julio 2019)

3.3.- Los métodos de enseñanza para la lectoescritura

La enseñanza de la lengua escrita, aunque es un tema añejo sigue siendo un asunto que preocupa a los profesores de educación primaria. Es importante mencionar que no sólo se pretende dar a conocer cómo el profesorado lleva a cabo la enseñanza de los códigos y sus relaciones con los sonidos y letras, sino también comprender cuál es la finalidad de desarrollar la capacidad de la lectura. Ya que las dificultades en el aprendizaje de la lectura, no se refiere únicamente en la decodificación tales como identificar o producir sonidos, letras y palabras, sino cómo lograr que la lectura sea “un acto de movilización de la inteligencia para construir los significados de los textos en niveles crecientes de profundidad” (Medina, 2006, p. 51).

Leer es mucho más que convertir letras en sonidos, para la construcción de aprendizajes significativos según Ausubel (1976), es determinante tomar en cuenta los aprendizajes previos. No se le puede exigir al alumno que aprenda del puro descifrado de letras, o de copias de modelos de palabras aisladas que para el alumno no son conocidas, sino que parta de palabras o frases que sean significativas para motivar su aprendizaje, como Ausubel señala “Aprender significativamente implica aprender comprendiendo los significados que se quiere aprender”

(Hernández, 2012, p. 77). Así al escribir palabras que ellos conocen, tendrán que pensar en las partes que componen dichas palabras.

En las comunidades de Chamula, existen los llamados Centros de Educación Preescolar que atienden las profesoras del nivel de educación indígena, donde no todos los niños en edad preescolar asisten diariamente debido a la lejanía entre sus casas y la escuela, algunos niños prácticamente nunca asistieron a esta etapa escolar. Con estas realidades los profesores de las escuelas primarias bilingües reciben a los niños para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a través de los métodos tradicionales ya conocidos, pues desconocen otras formas. Como mencionan en sus relatos, han puesto en práctica algunos de los métodos para su enseñanza, como el método sintético, el método analítico, el método mixto o ecléctico, que es el resultado de la combinación de ambos métodos (sintético y analítico); estos métodos se caracterizan por introducir el proceso de enseñanza de lectura y escritura a través de la correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los signos de la lengua hablada.

3.3.1.- El método de avance sintético

Es muy importante saber de dónde parten los profesores cuando por primera vez se enfrentan en el quehacer pedagógico, sin experiencia laboral ni preparación académica, estas son algunas vivencias de sus historias:

–Lo que enfrenta uno en las comunidades es difícil, no es lo mismo la teoría que la práctica, llegué a una comunidad donde hablaban tsotsil, yo también hablaba esa lengua aún así era difícil, la falta de experiencia es el principal obstáculo, no sabía cómo enseñar, porque llegué sin material didáctico. Me dieron primer grado y no sabía cómo hacerle, empecé a recordar cómo aprendí a leer y eso empecé a hacer. A través de sílabas y la enseñanza del abecedario. Solo un niño aprendió a leer en mi primera experiencia, pero el niño era muy listo, no era porque yo le había enseñado bien sino porque el niño le gustaba aprender y la mayoría no aprendió nada. (Rojas, Entrevista, abril 2019)

El profesor Noé comenta que en una escuela unitaria enfrentó sólo su primera experiencia, se internaba en una comunidad que se necesitaba 10 horas de camino a la selva desde el pueblo Ocosingo, el profesor salía a su casa una vez al mes, en la comunidad se hablaba una lengua diferente a la suya, no había a quién recurrir para pedir apoyo en la elaboración de sus instrumentos

de enseñanza, sin embargo, buscó una forma de enseñar a los niños a leer y escribir echando mano de su experiencia adquirida en su niñez:

–Solamente con el libro del maestro que yo leía me apoyaba, como era unitario no había a quien recurrir, tuve que buscar la forma sólo, pensando cómo aprendí a leer yo, entonces recordé cómo mis maestros me daban las sílabas, empecé a armar sílabas de todo el abecedario que me llevó como un mes, fui descubriendo que había sílabas compuestas, aprendieron a leer varios niños, aunque no todos. Hasta la fecha sigo manejando ese método (foto 1 y 2) –ahora–, apoyándome con dibujos. Objetos conocidos del niño, para que no se le olvide utilizo palabras que sea de su contexto. Hay que partir de sílabas, con el método deductivo se aprende con palabras, vas deduciendo. Yo aprendí por repetición leer y leer, hasta memorizar, a través de tanto uso de esa memorización pasa a ser conocimiento que ya no se pierda. Primero es memorizado. (Méndez, Entrevista, abril 2019)



Foto 1. Sílabas compuestas.
Fuente: Archivo de trabajo de campo.

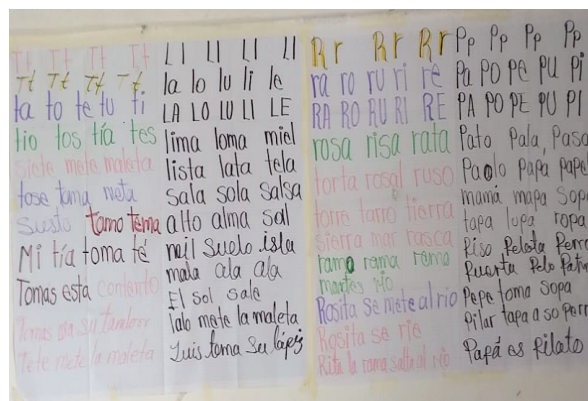


Foto 2. Método sílabico.
Fuente: Archivo de trabajo de campo.

El Profesor Noé considera (en entrevista) que todo docente hable o no hable la misma lengua indígena, tiene la capacidad de enseñar, porque todos aprendimos con un maestro monolingüe (en español), –yo aprendí así– comenta. Los maestros, aunque no sepan hablar una lengua indígena, pero llevan la metodología con eso es suficiente, aunque no comprendan la lengua. Cuando yo aprendí a leer, no nos pasaban a segundo grado si no leíamos un libro completo, el libro de lectura del cochinito; en el año 75, un niño de primero tenía que leer un libro completo, y si no podía –allí permanecía en primer grado 1, 2, 3, 4 años, los años que fueran, hasta que aprendía o se cansaba y salía de la escuela. Anteriormente los niños que no aprendían no pasaban de primer grado. Yo no sabía hablar español, pero nos enseñaron a leer en español, con puras

sílabas por repetición leer y leer, hasta memorizar las letras y sílabas. (Méndez, Entrevista, abril, 2019)

El método silábico del cual hace mención el profesor Noé corresponde al sintético, que comienza por el estudio de los sonidos elementales, es decir, de las unidades mínimas para llegar a unidades mayores, iniciando por las letras/fonemas, sílabas, palabras y frases. Tal como él lo menciona no tienen en cuenta la significación de palabras en el punto de partida, y no llegan necesariamente en ella. Oihartzabal (2002) señala que el método sintético, es prácticamente la norma en la pedagogía tradicional al comenzar con la enseñanza de las vocales y poco a poco introducir la enseñanza de las consonantes, al combinarlas se forman las sílabas y sucesivamente palabras sencillas que van siendo cada vez más en base a nuevos grafemas. El método se centra en la asociación de las letras, es decir, el proceso mental de combinar los elementos –sonidos de las letras y sílabas– en unidades más importantes como las palabras, pero sin llegar a descubrir los mensajes del texto, lo que resulta una lectura mecánica. El método no toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, se trata de una vía lógica inductiva. Ausubel llama a este tipo de aprendizaje, “*El aprendizaje repetitivo: se desarrolla de manera arbitraria, no considera los conocimientos previos y no adquiere aprendizaje significativo, se lleva a cabo cumpliendo un programa*” (García, 1999, p. 83).

Otros profesores, en pláticas informales mencionan que entre sus estrategias para la enseñanza de la lectoescritura han aplicado el método onomatopéyico⁶, este método reúne elementos característicos del método sintético, incorporan y contribuyen de alguna manera a los contextos referenciales como los sonidos y gestos en el medio del niño, y principalmente la reproducción de las planas pues piensan que al escribir muchas veces la palabra el niño aprende a leer.

Cualesquiera que sean las diferencias y las formas del método sintético, según Piaget (citado en Ferreriro y Teberosky, 1979), es una cuestión mecánica, se descuidan la competencia

⁶ El *Método onomatopéyico* y la llamada escuela de acción del maestro Gregorio Torres Quintero, se enseña contando cuentos alusivos a los grabados. El maestro imita patéticamente el llanto de la ratita iii, imita el pito del tren haciendo bocina y diciendo uuu con tono falsete. Los niños repiten onomatopeyas iii, uuu, individualmente y a coro. El profesor escribe en el pizarrón cada letra. Los niños escriben en el cuaderno, algunos en el pizarrón. Cada letra debe ser excesivamente leída, pronunciada, identificada como elemento de palabra. Existe una sucesión para la enseñanza de las letras. Es una enseñanza mecanizada por “someter a los niños a ciertos ejercicios de dibujo, que juzgamos preparatorios para la escritura” (Torres, 1979, p. 60).

lingüística, así como las capacidades cognoscitivas del niño. La introducción directa de los grafemas ocasiona al niño una enorme confusión y vacío tanto psicológico como lingüístico, ya que para que los alumnos puedan adquirir un significado de los grafemas es necesario que hayan descubierto previamente que las palabras están compuestas por diferentes combinaciones de fonemas y al no existir conocimientos previos para atribuir significados a lo que se enseña, resulta una razón que desmotiva a los niños. Insistir en la memorización y la repetición incluso forzar al punto de castigo dice Kilpatrick (1918), un aprendizaje a través de la coerción destruye una parte de la satisfacción.

La idea de los profesores que la alfabetización consiste en aprender a hacer letras y reconocer los sonidos como una tarea escolar lleva a los alumnos al fracaso escolar. La posibilidad de comprender lo que leen queda muy lejana, la enseñanza de la lengua escrita se convierte en una actividad rutinaria, pues las actividades no despiertan el interés del niño por aprender.

En una visión un poco diferente, otros profesores han puesto en práctica el método de Weber⁷, que aseguran les ha dado buenos resultados en otras comunidades, no así en escuelas del municipio de Chamula como platicaba el profesor Eric quien enseña las letras a través de cuentos en la lengua materna, invita a los niños a practicar los sonidos, pues el método presenta cuatro

⁷ *El Método puente o Weber* fue creado por el profesor Weber, quien ejerció la docencia (desde los años 30 hasta 1972) con niños y maestros provenientes de los medios rural y rural urbano de la zona del Soconusco y de los Altos de Chiapas, regiones con mayor atraso educativo en el país según Nivón (2018), en esa época la existencia de los medios de comunicación era mínima. En virtud de que ningún método conocido por él resolvía satisfactoriamente la urgente necesidad de alfabetizar a los pueblos latinoamericanos, sin eliminar los obstáculos pedagógicos que propicien el ejercicio mental, sino de hacer más agradable, rápida y económica (reducir el tiempo de aprendizaje) la enseñanza a fin de disminuir la reprobación en el primer año escolar y la deserción posterior, ya que el aprendizaje de lectoescritura podía alcanzarse hasta en dos años.

Nivón (2018) afirma que el profesor Weber abandonó los métodos que él conocía, como el método fonético de Enrique Rebsamen; el onomatopéyico del profesor Torres Quintero, quien a partir de la observación fónica de los sonidos de la naturaleza, personas, animales y cosas, une la onomatopeya al sonido que imita la letra; y el ecléctico, que en ese tiempo (1970) recomendaba la SEP. Al darse cuenta que después de tres meses no obtenía ningún resultado, optó por crear un buscar un nuevo método.

Entre los aspectos didácticos del Método Puente, pueden destacarse los siguientes como los más relevantes, tomado de Nivón (2018):

- a) Toma al juego como eje de la enseñanza, se busca que el niño identifique de una forma amena y divertida los sonidos emitidos por la voz humana, la de los animales, los fenómenos naturales y del roce de objetos.
- b) Pretende de otras áreas como la música, el canto y el dibujo que brinden apoyo e integración al trabajo de la lectoescritura, ya que éstos permitirán que el niño asimile la armonía del sistema de escritura.

cuentos, cada cuento contiene siete u ocho letras a enseñar, en las cuales imitan sonidos por ejemplo: para la letra ‘s’ imitan el sonido de la víbora, para la letra ‘m’ imitan el sonido de la vaca, para la “l” muestran la lengua, para la “j” se presenta a un anciano cansado con un bastón y agrega:

–Cuando llegué a esta escuela, me dieron cuarto grado y vi que los niños no sabían leer, quise aplicar la experiencia que traía de otra escuela, entonces empecé a darles clase como niños de primer grado con el método Weber; pero igual no funcionó. (Rojas, Entrevista, abril 2019)

3.3.2.- El método de avance analítico

Los profesores se ven en la necesidad de buscar nuevas estrategias de enseñanza, cuando ya llevan un tiempo aplicando un método y no les es funcional optan por otros o hacen fusiones de métodos. El proceso de la enseñanza de la lengua escrita realmente es muy complejo en los contextos del municipio de Chamula. La profesora Estela comenta: *–Utilizo una mezcla de métodos, tanto del onomatopéyico, el método global⁸, la vaquita, la culebrita, utilizando cuentos y sonidos.*

A su paso por otras escuelas, los profesores han empleado métodos que aseguran les han funcionado, pero al llegar al municipio de Chamula es muy difícil lograr que los alumnos aprendan a leer, como comenta el profesor Ricardo de una experiencia positiva hace ya unos años, pero no se ha experimentado en la escuela actual debido a que ya no es docente frente a grupo *–No utilicé ni grafía en especial, ni sonidos, sino muchos dibujos, la enseñanza siempre fue en español. La percepción visual en este método es muy importante, pues diariamente el alumno visualiza el dibujo y la escritura del nombre, y va analizando los sonidos de las grafías. El profesor parte de palabras completas, para Oihartzabal en el método analítico “las frases y palabras que se analizan son portadoras de significado y de sentido, esto permite que los alumnos despierten su interés en el aprendizaje de la lectoescritura” (Oihartzabal, 2002, p. 253).*

⁸ El método Global o analítico, fue creado por el médico, psicólogo y pedagogo belga Ovide Decroly según Braslavsky (2014), se parte de la lectura de la frase o de las palabras y a veces llegan al reconocimiento de sus elementos, la sílaba o la letra. Es conocido por diversos nombres ‘global’, ‘natural’, ‘ideovisual’, etc., “el método exalta la importancia del interés y de la asociación del concepto para realizar la lectura, aconseja unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y del oído” (Braslavsky, 2014, p. 57), se requiere de una memoria visual, se salta el paso del aprendizaje del abecedario. Se trabaja a partir de las palabras generadoras, en este proceso es importante la parte visual del alumno.

Los profesores indígenas que utilizan estas metodologías podrían obtener mejores resultados, pero, están pasando por alto el aspecto sociocultural, es decir, la lengua materna de los alumnos, elemento muy importante ya que es la lengua con la que el alumno interactúa y no se toma en cuenta en el proceso de enseñanza. La metodología a emplear frases y palabras con significado, no se trata de trabajar palabras que tengan un sentido para el profesor sino para el niño, las cuales deben ser reales al contexto comunitario, las que el alumno conoce, pueden ser éstas en lengua indígena o español.

El empleo de dibujos que comúnmente utilizan los profesores como parte de los recursos didácticos, le dan la siguiente interpretación: como los alumnos no saben el significado de las palabras y el objetivo es enseñar en dos lenguas, comenta el profesor Noé:

–El alumno tiene que aprender a entender en dos lenguas por lo regular en las comunidades indígenas se habla una lengua, pero también sabemos que el español prevalece en nuestro país es una necesidad que tenemos que aprender a hablar, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos tiene que ser de manera objetiva con materiales, como los alumnos no saben el significado de las palabras por eso se tiene que usar imágenes para que sepan que significa la palabras que están escribiendo para que vayan aprendiendo con significado, es una estrategia para la adquisición de la segunda lengua. Así como aprendemos cuando nacemos nuestras mamás nos van mostrando las cosas, de la misma manera los niños van aprendiendo con imágenes, viendo y tocando lo que está a su alrededor y aprendiendo como se llama cada objeto para que los niños aprendan de manera significativa en otra lengua. Que el niño aprenda y comprenda. (Méndez, entrevista, abril 2019)

La psicología educativa afirma que es teóricamente insostenible enseñar a leer, tratando de establecer equivalencias directas entre los nuevos símbolos visuales y sus significados (objetos o imágenes). Según el relato anterior, esta metodología aún se emplea en las escuelas primarias bilingües de mostrar imágenes y palabras impresas de una mesa, una casa o una silla para representar un concepto en el que cambia la enseñanza de la lengua escrita por la castellanización, “a menudo sólo constituye una fuente de confusión para el niño” (Ausubel, Hanesian y Novak, 1983, p. 74), ya que el niño en situación de monolingüismo en lengua indígena representa mejor el concepto verbalmente dominado.

Uno de los problemas principales que enfrentan los profesores bilingües cuando inician en la docencia es la falta de preparación profesional básica para la enseñanza, esta situación lleva al profesor a echar mano de la experiencia aprendida en su infancia, a reproducir un sistema de enseñanza tradicional y mecanicista utilizada desde su formación inicial que aún permanece y que no responden a la realidad de los niños indígenas en las aulas, ya que el uso de los métodos tradicionales requieren de un trabajo previo en los niños como asegura Ausubel:

Los conocimientos previos, (CP) constituyen el factor principal que influye en el aprendizaje y retención de la información novedosa (IN). Si los aspectos pertinentes de la estructura cognitiva están disponibles (activación), y son claros, estables y organizados en forma apropiada, los significados construidos serán proclives a poseer un adecuado nivel de estabilidad y precisión. En caso contrario, si la estructura cognitiva tiene una pobreza organizativa y un bajo nivel de estabilidad, y si es de poca precisión, tenderá a inhibir los procesos de aprendizaje y retención. (Hernández, 2012, p. 86)

En ese mismo sentido Ferreiro y Teberosky (1979) exhortan a los docentes a generar las condiciones a los alumnos de primer grado para que entiendan cómo funciona el sistema alfabético y no a la enseñanza directa de las letras, pues “Parecería que la enseñanza sistemática, que existe actualmente, se dirige exclusivamente a aquellos niños que ya han recorrido un largo camino antes de entrar a la escuela” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 213), cuando realmente algunos alumnos no pasan por la educación preescolar y en sus hogares no existen condiciones que preparen al alumno para iniciar el proceso de aprendizaje de lectoescritura.

Las condiciones que favorecen el aprendizaje del niño según Aranda (2009), son las actividades que hacen pensar, explica que el niño tiene que cometer errores constructivos para poder llegar a la respuesta correcta. Para ello, el niño debe tener muchas oportunidades para observar actos de lectura y escritura, por ejemplo leyéndoles cuentos y al mismo tiempo mostrar ‘cómo van diciendo’. Aranda asegura que con estas oportunidades se familiariza con la lengua escrita y estarán en mejores condiciones de entenderla.

3.3.3.- El método de avance mixto o ecléctico

Algunos profesores de la escuela tradicional, comentaron que no tienen un método único para enseñar a leer y escribir, ya que las comunidades son distintas y de acuerdo a las necesidades de los niños buscan sus estrategias, así nos comenta el profesor Paco: *–No hay un método único, se echa mano de lo que conocemos de acuerdo a sus necesidades.*

El profesor Óscar de la misma manera: *–Conjugo varios métodos, inicio con dibujos relacionado a la grafía que se enseña con las palabras que ellos van pronunciando.*

El método que utiliza el profesor es conocido como *método ecléctico* se considera *mixto* porque combina elementos del método sintético y el método analítico, según exija el momento, el profesor introduce procesos de composición de palabras acordes con los principios de la perspectiva sintética, o bien descomposición con la metodología global analítica. En este caso, “Se exigen capacidades de razonamiento inductivo y deductivo en base a la correspondencia paralela entre fonemas y grafemas de una lengua para llegar a poder leer con sentido y a escribir con significado en ella” (Oihartzabal, 2002, p. 254). En fin, se llega al empleo de algún método.

3.4.- Cómo enseñan los profesores de las escuelas primarias bilingües y en qué lengua



Foto 3. Enseñanza del método onomatopéyico y global. Fuente: Archivo de trabajo de campo.

La profesora Estela me permitió ingresar a su salón de clases de primer grado para hacer la observación, en la que se registra que es hablante de la lengua tsotsil, la misma que hablan los alumnos. La profesora enseña a sus alumnos a leer y escribir a través de una combinación de métodos como el método global y el método onomatopéyico (foto 3). Ella introduce la enseñanza de manera grupal, comenta que no es posible una atención especializada para cada uno, los niños que presentan serias dificultades en su aprendizaje, son atendidos en horas extras una vez por semana, en un horario de 1:00 a 2:30 p.m.

Antes de iniciar la enseñanza de la grafía, la profesora les enseña a los niños una canción alusiva a la letra que están trabajando, para la letra “P” enseña la canción de la “Patita Lulú”. A algunos niños les agrada cantar y a otros no; sin embargo, ella los anima, les dice a los niños que se levanten y los llama al centro del salón formando un círculo para cantar. Para ello, la profesora cuenta con una grabadora que sirve para escuchar la canción y de esa forma los niños aprenden las letras de la música.

La profesora realiza variadas actividades para trabajar por equipos y grupal (foto 4) como: recortar, dibujar, colorear, pegar recortes que ella les proporciona, formar palabras con el alfabeto móvil, pasar al pizarrón a escribir palabras que ella les indica, y escribir en los cuadernos las palabras que escribe en el pizarrón como modelo a seguir. (Registro de observación, Escuela primaria tradicional, Chamula, enero 2019)



Foto 4. Trabajos por equipo. Fuente: Archivo de trabajo de campo.

El profesor Eric también comenta su experiencia sobre el método Weber en otra comunidad en la que se habla la misma lengua, pero que en su escuela actual en el municipio de Chamula no le ha dado buenos resultados, del que ya se ha hecho mención:

–He utilizado el método Weber, en una comunidad de Huixtán, me funcionó muy bien, en el mes de diciembre ya leía la mitad del grupo, y para el mes de enero o febrero ya leían los demás... La mayoría sí aprendió, nada más que los cuentos se los decía en lengua indígena, solo enseñaba en español las palabras, únicamente para explicar lo hacía en lengua indígena. (Rojas, Entrevista, abril 2019)

La profesora Estela, es hablante de la lengua tsotsil igual que los alumnos, pero la mayor parte del tiempo les habla a los niños en español. Las palabras que la profesora escribe para la enseñanza de la lectoescritura son palabras escritas en español, los niños no comprenden las explicaciones en la segunda lengua y cuando la profesora se percata que los niños no le están entendiendo hace explicaciones en su lengua materna. Para la comunicación, emplea las dos lenguas más no hay enseñanza de la escritura en lengua materna. (Registro de observación, enero 2019)

Las prácticas que realizamos la mayoría de los maestros indígenas en la educación bilingüe, han sido precarias hasta nuestros días, como menciona Pellicer (1997), si una de las tareas es introducir la escritura de la lengua indígena para legitimar el biculturalismo, ha incursionado con debilidad en el salón de clases y raramente ha traspasado el umbral de la escuela. Datos que son constatados en los relatos de los profesores entrevistados al hacerles la pregunta en qué lengua enseñan a leer y escribir:

–En español se lee, se explica en lengua materna, los ejercicios y actividades escritas son en español. Uno tiene que explicar en la lengua materna del niño, porque si no se hace, el alumno no comprende; pero también en español porque ellos tienen que aprender a hablar español. (García, Entrevista, enero 2019)

–Les enseñé a leer y escribir en español y palabras sencillas en tsotsil si están dentro de las letras que están aprendiendo, para que no tengan complicaciones. El uso de la glotal se hace en su momento, o sea, cuando los alumnos están más avanzados, ya en los grados superiores. En primer grado el objetivo central es que los alumnos aprendan a leer, la mayoría de las palabras son en español. El 90% de la comunicación es en lengua materna, y a cómo van aprendiendo va aumentando el porcentaje del uso del español. Es interesante para ellos (Martínez, Entrevista, enero 2019)

–Estoy tratando de usar sólo español, la comunicación es en ambas lenguas, los padres han pedido que se les enseñe únicamente en español, pero hay niños que no comprenden nada y me veo en la necesidad de explicar en las dos lenguas para que comprendan lo que se les explica. (Registro diario de campo, enero 2019)

–Siempre he enseñado a leer sólo en español, aunque la comunicación es en la lengua de los niños... (Sánchez, Entrevista, enero 2019).

En los comentarios de por qué los profesores no alfabetizan en la lengua materna de los alumnos las respuestas fueron las siguientes:

El profesor Paco habla la lengua indígena zoque y menciona: “No puedo enseñar en la lengua de los niños, porque no tengo dominio del tsotsil. No estoy en mi región, estoy descontextualizado; es importante, pero realmente lo trabajo muy poco” (García, entrevista, enero 2019).

El profesor Noé es tsoltzil, no alfabetiza en lengua indígena, con la intención:

“Que los alumnos vayan aprendiendo el español. Uso la lengua como un 20% solo con palabras sencillas, –posiblemente es importante–, pero los padres piden que aprendan en español. La comunicación oral es en español y lengua indígena, pero para escribir es poco” (Méndez, Entrevista, enero 2019).

La profesora Estela, sí habla la lengua de los niños, pero no la escribe, asegura que trata de enseñar sólo en español porque los padres quieren que se enseñe en español. Ella opina que “Es una contradicción escribir en lengua indígena, no les sirve para su desarrollo personal, –porque se estarían encerrando–. Lo que necesitan es hablar español. La comunicación en lengua tsotsil sí es necesaria” (Pérez, comunicación, enero 2019).

El profesor Ricardo, habla y escribe la lengua tseltal, además ha colaborado en la traducción de la Biblia con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), comenta que la lengua indígena lo ha trabajado con los alumnos de grados superiores (5° y 6°) cuando ya saben leer, para la comprensión lectora y traducción de textos del español a tsotsil, y su experiencia es que –los alumnos sí comprenden bien cuando los textos están escritos en tsotsil y en español no comprenden de la misma manera–. Es una posición un poco contradictoria porque con niños de primer grado no ha intentado enseñar la escritura en la lengua materna. Asegura que: –es por respeto a los padres de familia, ellos creen que no es necesario–. Además, “Porque los libros están en español, no tiene uso en la escuela y es más complicado enseñar a leer en lengua materna” (Sánchez, Entrevista, enero 2019).

De los cinco profesores, tres hablan la misma lengua que los alumnos, dos si pueden leer y escribir en tsotsil, pero sólo uno enseña a escribir palabras sencillas en lengua indígena. Otros dicen que, por respeto a los padres de familias, no enseñan a escribir la lengua de los alumnos, y

porque es más importante que aprendan a hablar en español. Por otra parte, están los profesores descontextualizados lingüísticamente, y los que sí hablan la lengua, pero no la escriben, mencionan que no pueden enseñar la lengua si no conocen su escritura.

De esta situación reside que los profesores no se animen a alfabetizar en lengua indígena y le den preferencia al español, poniendo a los alumnos en un aprendizaje muy complejo. Según investigadores de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, uno de los principios lingüísticos de la educación intercultural es que:

Mientras mejor se enseña la lectoescritura en la L1 (lengua materna), mejor se podrán transferir estas habilidades a la lengua nacional, una vez que los alumnos hayan alcanzado el nivel umbral necesario en ella; todo lo que se aprende en una lengua puede usarse en la otra. (Hamel, et al., 2004, p. 88)

3.5.- La polémica sobre en qué lengua alfabetizar en comunidades indígenas.

La inseguridad de los docentes y el desconocimiento de estrategias y materiales de apoyo es algo que han influido para iniciar con la enseñanza en lengua indígena, Hamel y su equipo de trabajo aseguran que: “Su segunda lengua, el español, es casi inexistente en ese momento. Ahora entendemos por qué la “castellanización” fracasa casi inevitablemente: el programa intenta alfabetizar, es decir, construir una proficiencia cognitivo-académica, a partir de una lengua que no está desarrollada” (Hamel, et al., 2004, p. 91). La enseñanza de la lectoescritura en español ha traído como consecuencia que los niños no aprendan a leer durante el primer ciclo, ya que las palabras en español no son significativas para la estructura cognitiva de los niños.

De la misma manera la psicología educativa señala que, “La característica psicológica dominante del aprendizaje en la lectura es, que el proceso de aprendizaje depende del dominio previo del lenguaje hablado, y también de que tal dominio sirva de medio para percibir el significado potencial de los mensajes escritos” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 74). Lo cual significa que la lengua de alfabetización debe ser la lengua materna del alumno, en este caso su lengua indígena. Ya que el alumno trata de establecer la equivalencia representativa entre las palabras escritas y sus contrapartes habladas ya significativas. Desde el paradigma vigotskiano:

El lenguaje juega un papel esencial en las actividades educativas, dado que éstas son prácticas sociales que reúnen a enseñantes y alumnos para que estos últimos aprendan los aportes que la cultura les ofrece. El lenguaje desempeña ese papel esencial tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje como en la organización de las actividades en el aula. (Hernández, 2012, p. 174)

Los docentes tienden a percibir a sus alumnos como si el desconocimiento del español fuese un padecimiento, en lugar de verlos como poseedores de una lengua e identidad cultural propia, con valor intrínseco. “Esta visión ubica el “problema” educativo en el niño y la comunidad, y no cuestiona el papel de la escuela ni de las estructuras sociopolíticas mayores en que la escuela está inmersa” (Freedson, y Pérez, 1999, p.97).

En las escuelas indígenas de Chiapas, se está pasando por algo relevante como lo es la lengua y cultura de las comunidades, al poner énfasis en la enseñanza en segunda lengua. Al respecto Cummins, asegura según sus investigaciones que los resultados pueden ser exitosos “De manera que los estudiantes que hayan desarrollado la lectoescritura en su L1 (lengua materna) tenderán a hacer más mayores progresos en el aprendizaje de la lectoescritura en L2 (español)” (Cummins, 2002, p. 198 y Backer, 1997).

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura es esencialmente, “Un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo” (Ausubel, Hanesian y Novak, 1983, p. 73), significa que debe relacionar el significado de los mensajes hablados con los mensajes escritos. Este proceso es relevante en la forma cómo la aprendemos, por ello, es necesario que se dé a partir de la lengua materna del niño ya que es su lengua materna la que tiene significados. Lo ideal es que la lengua indígena sea utilizada “A todos los niveles: en tanto lengua de comunicación, lengua de instrucción, pero también lengua de reflexión; lo ideal es que esa lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria” (Ferreiro, 1997b, p. 198). Es necesario alfabetizar a los alumnos en su lengua materna y dar continuidad. “Hoy en día calificamos de correcta pero ingenua: si se trata de hacer corresponder sonidos elementales (letras), ésta correspondencia debe verse facilitada cuando se trata de los fonemas de la propia lengua” (Ferreiro, 1997a, p. 297). Al respecto, considero que la enseñanza con palabras en español no es del todo incorrecta, siempre y cuando sean palabras que el alumno reconoce su significado, pues

se trata de que el alumno descubra y tome conciencia de la descomposición fonética de la lengua oral.

Es determinante el desconocimiento de estrategias de enseñanza en lengua materna por parte del profesor, así como al empleo constante del español para la enseñanza, ya que los niños del municipio de Chamula, Chiapas usan el cien por ciento la lengua indígena en la vida cotidiana, y la enseñanza de la lectoescritura se da en la segunda lengua, se hace necesario que los docentes opten por nuevas estrategias de enseñanza para tal fin, sobre todo porque los propios profesores que hablan su lengua materna una parte importante no saben leer ni escribir.

3.6.- Los recursos didácticos

Los recursos didácticos, son instrumentos que juegan un papel importante para realizar actividades que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. En la observación realizada con niños de primer grado, haciendo uso de su creatividad la profesora Estela elabora materiales como: tarjetas, máscaras, letras móviles, láminas con las vocales y consonantes, diversos dibujos atractivos de diferentes tamaños con nombres en letras grandes; además, utiliza como recursos las semillas, recortes, tijeras, tapas, etc., también hace uso de instrumentos como la grabadora, discos de rondas infantiles y coros. (Registro de observación, enero 2019)

Todos los materiales que utilizan los ha elaborado la profesora con recursos propios, comenta que muchos niños no llevan material indispensable para trabajar en el salón de clases como lápices, colores, tijera, sacapuntas, borrador, pegamento, cuadernos para practicar la escritura. Utiliza una guía de apoyo comercial para la enseñanza de la lectoescritura, titulado: *Arco Iris de Letras, Juego, Dibujo y Aprendo a leer y a escribir con letra script y cursiva*, de Gabriela Almada y Ana Claudia Calderón. Ed. Trillas. La profesora comenta que la guía es indispensable para la enseñanza de la lectoescritura, pero, no a todos los niños del grupo se los compraron debido a la carencia de recursos económicos de los padres, la maestra busca la manera para que todos sus alumnos trabajen llevándoles fotocopias. Es común que muchos niños carecen de los útiles escolares básicos.

Los profesores entrevistados coinciden en utilizar los recursos didácticos que ya se han mencionado, agregando el franelógrafo, el tendero, rotafolios, fotocopias del libro mis primeras

letras como apoyo para la enseñanza de la lectoescritura y los cuadernos de los niños. (Registro diario de campo, enero 2019).

3.7.- Los dispositivos de control en la escuela tradicional

La escuela actualmente no es solo un espacio donde se desarrollan actividades académicas sino también es un instrumento de integración e incorporación a una cultura occidental. Las características de las escuelas que se le asigna a los pueblos originarios colaboran desde un currículum oculto en una “Perspectiva teórica que se enfoca hacia el funcionamiento de las escuelas como influencias principales de socialización con el objeto de preparar a los estudiantes para ocupar los diferentes lugares en la fuerza de trabajo jerárquicamente dividida” (Giroux, 2004, p. 84).

Desde la perspectiva de Foucault, la escuela que se le ha ofrecido a los pueblos originarios ha venido funcionando como un medio de control ideológico de la sociedad capitalista, “Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta” (Foucault, 2001, p. 178). Las construcciones de las escuelas están finamente diseñadas con tal propósito, lo cual encadena series de prácticas como el orden de las filas que presentan los muebles permiten que se lleven a cabo la observación, el registro y el encauzamiento de la conducta de los alumnos.

El espacio. - En las observaciones realizadas en las escuelas de la Región Altos de Chiapas, así como la propia experiencia indica que en las aulas es común el tradicional uso de las filas de sillas, de las hileras; que en ocasiones no permite la visibilidad de los niños que se sientan atrás. Esta forma tradicional de ubicar los muebles escolares permite o favorece el control del grupo por el profesor. Como refiere Foucault en la concepción del panóptico o en los modelos de los observatorios de un campamento militar, todo el poder se ejerce por el único juego de una vigilancia exacta, en el que se fundamenta el poder.

El escritorio del profesor (a) siempre se encuentra al frente de los alumnos, a un lado del pizarrón, el cual da cierto papel de autoridad al profesor, también hay quienes lo utilizan para dejar materiales didácticos. Por otra parte, los docentes, la mayor parte del tiempo están caminando de un lado a otro el cual cede vigilancia y control de la conducta de los alumnos.

La disciplina. -El profesor más admirado por las autoridades es quien puede tener capacidad de control de su grupo de alumnos, en ellos predomina la noción de “docilidad” en el que se realiza ejercicios de control y práctica de dominación según Foucault (2001), tal como lo hiciera un soldado disciplinado “Comienza a obedecer mándesele lo que se le ordene; su obediencia es rápida y ciega. La educación o formación de los escolares debe simple mirada que hace el docente, o por el ruido de las campanas” (Foucault, 2001, p. 170). La disciplina y el temor es lo que caracteriza a los grupos de alumnos, por lo tanto, existe un trauma psicológico que se refleja en su pasividad y en su tono de voz. Un ejemplo de ello se pudo advertir cuando se realizaba la investigación en los salones de clase, mientras los alumnos permanecían dentro del salón unas madres de familias estaban sentadas cerca del salón, no hubiera sabido los motivos de la presencia de ellas sino porque un niño notaba que repetidamente se ponía de pie, y al no ver a su madre empieza a llorar, al darse cuenta la madre se acerca y entra al salón. El niño sentía miedo, lloraba, no interactuaba con sus compañeros y no trabajaba. Al percatarme de ello, no hice nada, dejé que se calmara y al transcurrir un tiempo me acerqué y le pregunté si había avanzado en sus lecciones, no contestó, le pedí su cuaderno, y entonces puso una cara de espanto, cuando me acerqué, y le dije que estaba bien lo que llevaba hecho, el niño no se lo creía. Me preguntó nuevamente (**me lek**) ¿está bien?, le respondí de nuevo que sí, se animó y se levantó en otras ocasiones para preguntarme si era así el trabajo, le dije que sí. Me sorprendió, que el niño avanzaba rápidamente la tarea asignada, él tomó confianza y continuó trabajando de manera significativa en las siguientes sesiones de clase. Sin embargo, pude concluir que el hecho de que los niños permanezcan callados no significa que éstos sean disciplinados escolarmente. “La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 2001, p. 175).

Castigos. - La palabra castigo, debe comprenderse como “Todo lo que es capaz de hacer sentir mal a los niños por la falta que han cometido, son todas aquellas acciones que son capaz de humillarlos, de causarles confusión: como cierta frialdad, o cierta indiferencia, de los docentes” (Foucault, 2001, p. 183). En las escuelas indígenas de Chamula, es común dar un castigo cuando no cumplen un trabajo, como dejar sin recreo, evidenciarlos frente a sus compañeros, pedirle que repitan muchas veces en el cuaderno la escritura porque no aprenden, aislarlos por no llegar limpios. “Una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve a privaciones menores y a pequeñas humillaciones” (Foucault, 2001, p. 183). Consecuentemente la intimidación a los

alumnos puede darse no sólo a través de lo que se dice con palabras, sino también a través de los gestos, las miradas, los desplazamientos y en general de las acciones antes descritas.

Las instituciones educativas y la gestión. - Así como el profesor tiene el rol de vigilancia, control y disciplina dentro de las aulas con los alumnos, también existe un sistema de organización con la reproducción de los mismos roles para controlar al profesor. En ellos existe la creencia que son vigilados y controlados como lo plantea Foucault a través del simbolismo llamado panóptico, y que tiene fuerte efecto en los docentes ya que ellos consideran que su principal tarea no es lograr que los niños aprendan sino más bien hacer que estos reproduzcan los contenidos que marcan los libros de texto. Según Foucault es: “Inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento del poder” (Foucault, 2001, p. 204). Para los docentes indígenas la Secretaria de Educación Pública, tiene el poder de crear y de sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce. Por otra parte, en los hechos los profesores están sometido a inspecciones frecuentes y no sólo de ellos sino también de parte de los padres de familia. El rol del maestro es condicionado, las acciones que realiza las hace pensando en que está siendo vigilado por sus superiores, es obediente y sumiso ante sus superiores, se ve imposibilitado de hacer algo diferente, y con frecuencia cae en la rutina con la que él fue formado cuando era niño. De esta manera el temor real e imaginado, es creado desde una estructura administrativa de corte burocrático. “El panoptismo es el principio general de una nueva “anatomía política” cuyo objeto y fin no son la relación de soberanía sino las nociones de disciplina” (Foucault, 2001, p. 212).

Evaluación. - Las evaluaciones son también, dispositivos de poder que se utilizan en las instituciones educativas para asignar una calificación, los profesores hemos adoptado esos patrones mediante la clasificación de los niños inteligentes y no inteligentes. Con estos dispositivos se crea en el alumno un estigma que califica positiva o negativamente para su formación como individuo.

En la observación realizada (Registro de observación, enero 2019), cuando la profesora termina una actividad, hace pasar a los niños al pizarrón para escribir la palabra que ella les sugiere. Cuando los niños plasman la palabra le pregunta al grupo si su compañero escribió correctamente, y revisan con todo el grupo letra por letra, van corrigiendo las letras que están mal, los propios niños dicen cual letra está mal escrita, después de ello la maestra escribe en el pizarrón la palabra

modelo para que el alumno lo escriba muchas veces en su cuaderno para que no se le olvide. En un aprendizaje forzado, el alumno se siente obligado a memorizar. Para asignar calificación bimestral, se toma en cuenta la prueba escrita en español que se realiza cada bimestre, así como el desempeño que los niños demuestran durante las clases.

Para la SEP “La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 35). Sin embargo, tal retroalimentación muy pocas veces se da, por la misma exigencia de dar seguimiento a los contenidos que marca el plan y programa en el ciclo escolar. Las evaluaciones escritas no son los únicos instrumentos que reflejan el aprendizaje de los estudiantes.

En entrevista el Prof. Eric comenta que las formas más comunes de evaluar son:

–Por medio de la observación, con sus trabajos y asistencias. No se puede tomar en cuenta sólo el examen escrito, normalmente los alumnos salen muy bajos y se tiene que considerar otros aspectos, a lo mejor los resultados sean porque se evalúa en español y no en la lengua materna de los alumnos. (Rojas, Entrevista, abril 2019)

La aplicación de las pruebas estandarizadas que últimamente el sistema educativo ha venido aplicando, es un instrumento que tiene la intención de medir los conocimientos, haciendo comparaciones entre los alumnos, sin tomar en cuenta las condiciones reales de cada contexto. Andere (2013) señala que existen dos tipos de evaluación: la evaluación conductista y la evaluación formativa. Ambas buscan un cambio de conducta, la primera, con estímulos a la conducta; la segunda, estimula la motivación intrínseca: el alumno se esfuerza y trabaja para su desarrollo personal y profesional:

La evaluación conductista se diseña y pone en marcha con base en pruebas estandarizadas, tanto en su contenido como en su aplicación. Es la forma más sencilla y rápida de medir, comparar y ordenar. La evaluación formativa es metacognitiva en la medida que es connatural al proceso de enseñanza-aprendizaje y ocurre durante dicho proceso con el objeto de encontrar las causas profundas de los rezagos de aprendizaje. Esta es una evaluación que busca la mejora dentro del proceso. (Andere, 2013, p. 88)

Las experiencias que se dan a conocer en este capítulo, surgen de la cotidianidad y de las prácticas reales de los docentes catalogados como enseñanza tradicional. Desde mi análisis, considero que el esfuerzo que han realizado es insuficiente, los docentes consideran que es muy difícil y se necesita de mucha paciencia, experiencia y trabajo para enseñar a leer y escribir, aun así se descansa en la comodidad de repetir lo que ya sabemos, prueba de ello, es que los nuevos libros de textos *Lengua materna. Español. Primer grado* no tienen uso en las aulas, el trabajo se centra en enseñar de manera separada la enseñanza de las letras, basados en “métodos” que ofrecen diversas editoriales para superar este problema pedagógico, pero se aleja de lo que es verdaderamente importante: la finalidad comunicativa real.

Muchos profesores no estamos conscientes de la importancia que tiene el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, por ello, la gran mayoría inicia el proceso directamente con la enseñanza de las grafías a través de métodos que nos han llevado al fracaso. La perspectiva constructivista supone que, “hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 32). La apropiación del sistema de escritura y el lenguaje escrito es uno de ellos, y tiene que ver con las condiciones que favorecen el aprendizaje, según Aranda (2009), esas condiciones son las que proporcionan al niño oportunidades de observar actividades comunicativas de la lengua escrita, las cuales ayudan a que “se apropien adecuadamente de las prácticas sociales de lectura y escritura, de las características de nuestro sistema de escritura, de las diferentes variantes del lenguaje escrito y accedan, asimismo, a cierto nivel de reflexión y sistematización sobre la lengua” (Kauffman, 2010, p. 20).

Para iniciar la enseñanza de la lengua escrita con métodos tradicionales es necesario que el alumno pase por la fase indispensable “que entiendan la lógica del sistema e integren la información sobre el valor sonoro de las letras, para poder ponerla en práctica” (SEP, 2017, p. 195). El papel del docente consiste en permitir a los niños diversas oportunidades para familiarizarse con la lengua escrita, ya que la escuela es el espacio más importante donde el alumno de este contexto social encuentra estas oportunidades.

Por otro lado, para iniciar el proceso de enseñanza de la lengua escrita es fundamental como punto de partida para el docente, tomar en cuenta el dominio del lenguaje oral del alumno; es decir, centrar sus estrategias de enseñanza en los alumnos, hacer uso de textos de situaciones reales que permita a los niños ver la escritura de manera natural y como una necesidad para comunicarse.

4.- LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL ESCENARIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA

“El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente.”

David Ausubel, 1968

En el proceso de investigación, me encontré con un equipo de profesores y profesoras de educación indígena en el estado de Chiapas, que desde el proyecto Milpas Educativas integradas en la REDIIN⁹ hacen un esfuerzo por llevar una educación distinta basado en el Método Inductivo Intercultural acuñado por Jorge Gasché, en el que plantea un proceso pedagógico significativo articulando la pedagogía con una posición política, didáctica, jurídica y pertinente. En este proyecto participan escuelas bilingües que se encuentran instituidas oficialmente en el Nivel de Educación Indígena (NEI). La Escuela Primaria Rosario Castellanos es una escuela de organización incompleta y se atienden alumnos de 1º a 6º, en ella laboran cuatro profesoras, dos de ellas atienden simultáneamente dos grupos en un mismo salón de clases y una además de su grupo tiene el cargo de directora. La escuela se encuentra ubicada en el municipio de Chenalhó, la lengua que dominan los niños y niñas es el tsotsil, también hay niños que ya tienen dominio del español; las actividades pedagógicas que realizan las profesoras parten del trabajo que realizan los niños y niñas en sus comunidades, en colaboración con los padres y madres de familia.

⁹ La REDIIN es un colectivo plural e independiente integrado por más de quinientos maestros, educadores comunitarios —entre los cuales se encuentran los educadores de la UNEM/EI—, investigadores, académicos e integrantes de la sociedad civil, indígenas y no indígenas, que comparten la experiencia de haberse formado en el MII. Fue creada en 2009 por María Bertely (CIESAS) con la finalidad de intercambiar experiencias sobre el MII y construir un espacio de análisis y reflexión para consolidar y desarrollar este enfoque político, epistémico y pedagógico.

4.1.- Antecedentes de la escuela alternativa

En el contexto de un estado donde prevalece el mayor déficit educativo, el analfabetismo, la marginación y la pobreza extrema, surge la pregunta: ¿Cómo llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizajes en alumnos que viven en condiciones tan distintas a la mayoría, en una educación que no sea la de transmisión de conocimientos, en una educación intercultural que no se quede en el discurso y la reflexión teórica, sino asumir desde la práctica una perspectiva pedagógica decolonial, que rompa con las viejas prácticas por nuevas alternativas? En las escuelas indígenas, existe una fuerte descontextualización entre la escuela y las comunidades y una de las razones se da por la forma de producir conocimiento, derivada del diseño del currículo institucional que desatiende la precariedad en la que funcionan las escuelas indígenas. Ante esta situación:

En 1994, el movimiento zapatista devolvió la dignidad de los pueblos mayas de Chiapas, y eso a tal punto que tomaron en sus propias manos su destino, estableciendo, reivindicando y ejerciendo su autonomía. Un campo de la realidad en el cual las comunidades chiapanecas empezaron con el ejercicio de su autonomía fue la educación escolar, cuyo modelo convencional, aplicado en las escuelas estatales, era duramente criticado por ser ajeno a la sociedad indígena y excluyente de la cultura, las técnicas o los conocimientos y la filosofía indígena. (Gasché, 2009, p. 25)

Desde hace varias décadas, como una reacción y alternativa frente al verticalismo del Estado mexicano y de las dependencias educativas, nace en 1995 un movimiento de educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles como parte de un proyecto político-pedagógico y crítico de las políticas educativas (Bertely, 2009b), para dar respuesta a las demandas educativas de las comunidades indígenas. Estos maestros nativos de las comunidades y maestros independientes han implementado el diseño de propuestas por proyectos que se han convertido en alternativas reales al modelo educativo hegemónico diseñado e implementado por el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe creada para atender a las comunidades indígenas. Estos procesos educativos (alternativos) se generan al margen o en complemento a los programas educativos ofertadas por las instancias de educación oficial, que no responden a las necesidades de las propias comunidades.

María Bertely asegura que el resultado de este proyecto nutre y asigna un nuevo significado

a la noción de innovación educativa porque está construido desde pruebas vivenciales, profundas y decolonizadoras, ya que toma en cuenta desde dónde, con quién y para qué se diseña el currículum. Opuesto a los intereses institucionales, “Las experiencias innovadoras en educación intercultural apuntan al control desde abajo de los recursos territoriales, la cultura, la lengua o las técnicas productivas o conocimientos “Propios” (Bertely, 2009b, p. 13).

Inspirado en los principios de la Educación Intercultural Bilingüe que Jorge Gasché había experimentado en la práctica de 1989 a 1997 en el Programa de Formación de Maestros Interculturales y Bilingües, en Iquitos en la Amazonia Peruana (Gasché, 2009), inicia su colaboración en México junto con María Bertely y Rosana Podestá, compartiendo experiencia, exponiendo y fundamentando el Método Inductivo Intercultural (MII) y la propuesta curricular con diferentes grupos como la UPN Ajusco, incluida la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI). Propuesta que cayó en Chiapas como llama Gasché en un terruño fértil, ya que fueron los educadores de la UNEM¹⁰ y algunos otros de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA)¹¹ los que decidieron sembrar los granos. Quienes deciden acercarse al CIESAS de San Cristóbal de las Casas (Sartorello, 2017) comienzan a recibir cursos de capacitación en técnicas agroecológicas que utilizaron gradualmente como estrategias pedagógicas en las escuelas oficiales y autónomas. Estos maestros comunitarios continuaron articulando la teoría con la práctica, paralela a su formación en el CIESAS con María Bertely y Jorge Gasché. Es importante resaltar que los miembros de la UNEM no son profesionistas, sin embargo, compartieron la experiencia en talleres a los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI). Estos diplomados de formación recibieron continuidad como parte de un proyecto del CIESAS en el Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco Pelletier. A partir de esa iniciativa se constituyó la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN).

¹⁰ UNEM es un grupo de jóvenes elegidos para ser maestros comunitarios, se unió, se organizó y formó la Unión de Maestros de la Nueva Educación. Se preocuparon pronto por conseguir una formación adecuada y se dirigieron al CIESAS Sureste, en San Cristóbal de las Casas. (Bertely, 2009b)

¹¹ ECIDEA Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo es un programa que se remonta a hace más de treinta años, es el esfuerzo conjunto de 45 educadores comunitarios indígenas para construir una alternativa de educación intercultural bilingüe para las niñas y niños de las comunidades tseltales ubicados en las cañadas de la Selva Lacandona en los municipios de Ocosingo y la zona centro oriental del municipio de Chilón y Sitalá, Chiapas. Desde sus inicios, han orientado esfuerzos y acciones hacia la construcción de un modelo educativo que parte de los conocimientos propios que poseen las comunidades indígenas, valorando y rescatando los principales elementos culturales que forman parte de la identidad del pueblo maya tzeltal. (Bertely, 2009a)

En estos procesos formativos, los maestros que ahora participan en las milpas educativas iniciaron su formación en el Método Inductivo Intercultural (MII) propuesto por Jorge Gasché, “Estos maestros y maestras se han apropiado de un enfoque político, epistémico y pedagógico en el campo de la educación intercultural bilingüe con enfoque crítico, que les resultó de gran utilidad y relevancia para su trabajo en las milpas educativas” (Sartorello, 2020, p. 18).

4.2.- El Método Inductivo Intercultural

El Método Inductivo Intercultural (MII) “Es una propuesta teórico-metodológica desarrollada por María Bertely y Jorge Gasché, que toma como punto de partida las actividades cotidianas de los pueblos indígenas y permite profundizar la comprensión de sus territorios y culturas” (Da Silva, 2012, p. 79). Para Gasché (2008a), la fuente de la cultura y del conocimiento para la enseñanza escolar es la actividad, ya que en las actividades cotidianas los habitantes de una comunidad expresan su conocimiento, habilidades y saberes en una serie de acciones, actividades que se activan y se manifiestan en interacción con el territorio en que viven. El Método Inductivo Intercultural plantea un proceso pedagógico significativo que articula la pedagogía con una posición política, pedagógica, jurídica y pertinente. Jorge Gasché (2008a), sustenta este proyecto en el acuerdo 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Tiene la idea de preservar los conocimientos propios de los pueblos, que en los programas nacionales han sido ocultados, al trabajar temas ajenos al mundo de los alumnos.

El método es inductivo; porque se basa en el hacer, hacer implica también observar de manera participativa. El punto de partida, es la investigación del territorio socionatural. Hay que investigar los conocimientos comunitarios, los conocimientos propios del territorio para hacer los calendarios. Esto significa, que el método implica una transformación personal del maestro, las profesoras de la escuela primaria alternativa mencionan: –es un método con arraigo comunitario– es una metodología que está mandatada por las comunidades, la comunidad tiene que saber, el maestro o maestra habla con las autoridades, habla con la asamblea sobre lo que está haciendo, les explica cuáles son las razones, es un diálogo fundamental con la comunidad. Por lo que el MII resulta un programa de formación que prosigue:

El doble objetivo pedagógico de formar al niño en su cultura y ampliar a partir de ella su universo cognoscitivo hacia la cultura científica y nacional, y que apunta el objetivo político de revalorar la cultura en el maestro rescatando lo que está reprimido por el juicio negativo resultante de la imitación de las conductas y valores dominantes. (Gasché, 2008a, p. 296)

Dado que el universo de las actividades comunitarias representa “El currículum implícito indígena, así como la fuente y el medio de donde adquieren sustancia los contenidos y procesos escolares” (Gutiérrez, et al. 2012, p. 11), el calendario socio-natural es el instrumento principal de la metodología, comienza listando las principales actividades tradicionales de la comunidad, ejercicio que se apoya en el conocimiento de los más ancianos. “El calendario socionatural es un instrumento esencial para escoger de entre las múltiples actividades, aquellas que por medio del MII se pueden utilizar como fuentes para contenidos escolares indígenas” (Gutiérrez, et al. 2012, p. 11). Todas las actividades que se realizan motivan al alumno su participación y su interés por aprender, incluidas la lectura y escritura. Los procesos de enseñanza y aprendizaje según Gasché, es compartido y socializado en sentido vigotskiano en la perspectiva sociocultural, enfocados en promover aprendizajes significativos, a partir de los conocimientos previos. Es importante mencionar que cada escuela tiene un currículo diferente, ninguna maneja uno estrictamente igual, debido a que cada comunidad es diferente y de allí se basan las actividades a desarrollar.

Según Posner (2004), en un seguimiento que se realizó durante ocho años a unos jóvenes estudiantes que provenían de escuelas cuyo currículo se basaba en los principios deweynianos demostraron avances superiores en su desempeño académico en la universidad en diferentes aspectos en comparación con alumnos que venían de escuelas tradicionales (citado en Díaz Barriga, 2006). Los resultados que manifestaron estos alumnos de experiencias en escuelas que trabajan por proyectos, equiparan con los resultados según las experiencias de profesoras de educación preescolar indígena en las Milpas educativas:

–Me siento contenta, mis alumnos ya están aprendiendo a leer y escribir (muestra unos trabajos que hicieron esa semana), unas caritas que expresan las emociones, los niños escribieron su nombre y el estado de las emociones de las caritas. (Registro diario de campo, Ruíz, noviembre 2019).

En una plática informal con otra profesora integrante de la REDIIN, hizo el comentario:

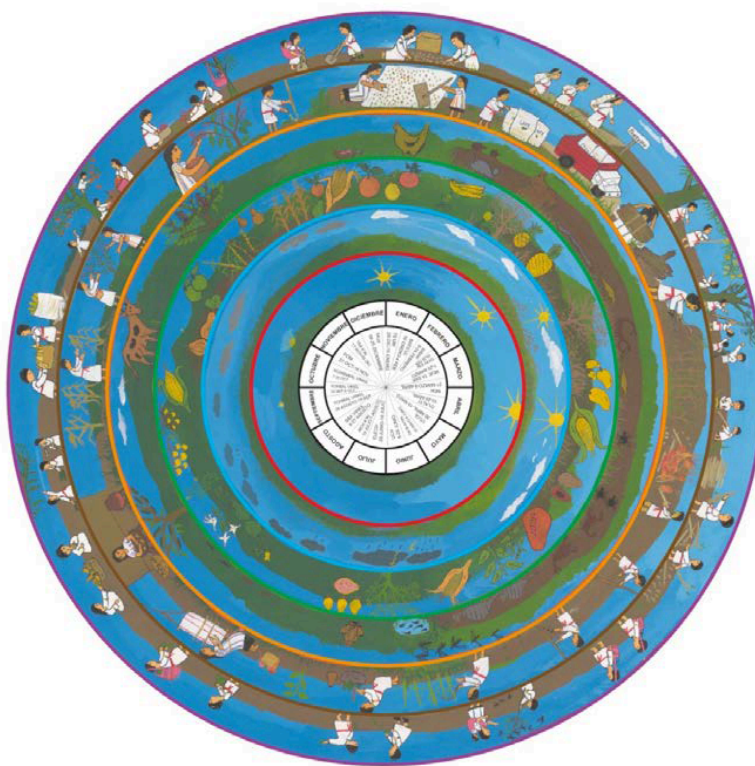
–No sé qué siento, es la primera vez que veo que mis alumnos ya empiezan a leer. (Registro de diario de campo, septiembre 2019). Con cara de satisfacción la profesora hacía el comentario, pues veía un avance importante debido al poco tiempo que había transcurrido del ciclo escolar. Con estos ejemplos, damos cuenta de los resultados positivos que surgen de los trabajos por proyectos.

El calendario siconatural contiene información que el profesor reúne durante la investigación en la comunidad (Gutiérrez, et al 2012, p. 17).

Calendario Socio-natural, de la profesora Yolanda Sántiz Ruíz, El Rosario, San Juan Cancuc, Chiapas.

En el centro del calendario aparecen 19 fases lunares expresadas en la lengua de los pueblos mayas. Desde el centro del calendario, estas fases se relacionan con los doce meses del año según el calendario gregoriano, estableciendo articulación entre la medición del tiempo entre los pueblos mayas y la sociedad nacional. En círculos concéntricos de diferentes colores se observan en el siguiente orden:

1. Temporadas en que se divide el ciclo anual.
2. Indicadores climáticos. (Observación y movimiento de las estrellas).
3. Indicadores vegetales (Ciclo de vida de las plantas).
- 4.-Indicadores de comportamiento de los animales. (Diferentes especies).
- 5.- Principales actividades de los hombres y mujeres (Sociales, productivas, rituales, recreativas).
- 6.- Indicadores de los niños.



COLORES	INDICADORES Y ACTIVIDADES
ROJO	TEMPORADAS
AZUL	INDICADORES CLIMÁTICOS
VERDE	INDICADORES VEGETALES
AMARILLO	INDICADORES DE COMPORTAMIENTO DE LOS ANIMALES
MARRÓN	ACTIVIDADES DE LOS COMUNITARIOS
PURPURA	ACTIVIDADES DE LOS NIÑOS

Fuente: (Bertely, 2014, p. 30)

Todo este trabajo artesanal del calendario siconatural lleva implícito el significado del concepto de cultura que para Gasché no es un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos; sino cultura:

Es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En este sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas. (Gasché, 2008a, p. 316)

Para facilitar la planeación de cada actividad didáctica, el MII propone la llamada sintaxis cultural que representa la integración sociedad-naturaleza como un tejido de cuatro ejes temáticos presentes en cada actividad: territorio, recurso natural, trabajo o técnica y fin social. Esta sintaxis cultural queda caracterizada, a su vez, en la siguiente frase prototípica:

Yo voy a un lugar de la naturaleza adquirir una materia prima para transformarla con un fin social: su uso en mi sociedad. Esta simple frase nos procura los cuatro ejes temáticos en las que se va a profundizar y detallar (Es decir: explicitar) los conocimientos implícitos en la actividad y sus elementos constitutivos. Estos ejes son: (1) el objeto (que fabricamos) o el recurso natural (que usamos), (2) la naturaleza (donde encontramos los recursos), (3) los procesos de transformación, es decir, la técnica (con que transformamos el recurso) y (4) el fin social o la sociedad que condiciona el uso socio-cultural del producto. (Gasché, 2008a, p. 317 y 2008b, p. 395)

Sartorello (2016), considera que la sintaxis cultural y la teoría de la actividad mediante su articulación con la pedagogía indígena centrada en el “Hacer” y en el “Inter-aprender” son dos de los elementos más innovadores del MII y lo posicionan como una epistemología alternativa y contrahegemónica, ya que los niños realizan aprendizajes significativos participando activamente con la guía de los adultos en actividades reales y vivenciales que son relevantes en la cultura de su comunidad, que son llevados a cabo fuera del salón de clases, posteriormente estos aprendizajes son analizados y sistematizados en los salones de clases dando lugar a la articulación con los saberes escolares convencionales que presentan los planes y programas de estudio. Es la parte del proceso de iniciar con lo genérico y proceder hacia lo específico según Gasché.

4.3.- Método por proyectos

De acuerdo con Díaz Barriga, las tradiciones pedagógicas ya obsoletas han llevado a buscar nuevas alternativas de enseñanza como el trabajo por proyectos, es necesario un cambio en la manera de

enseñar y de aprender en la escuela. Dewey, Kilpatrick, Gasché y Bertely, por mencionar algunos, critican el aprendizaje verbal y la mecanización del saber, el uso de metodologías poco respetuosas con los intereses de los alumnos, el estilo individualista de la tarea escolar y la evaluación centrada en los resultados sin tener en cuenta los procesos. Ante ello, proponen el trabajo por proyectos el cual apunta fundamentalmente a la fusión de la escuela con la comunidad a través de la metodología, aprender haciendo desde y para la vida del niño.

En la misma idea de Gasché, el estadounidense John Dewey (1859-1952) máximo exponente de la escuela progresista, critica fuertemente al sistema educativo de su época, porque considera que las escuelas tradicionales no proporcionan una preparación adecuada de una sociedad democrática, las caracteriza como inapropiados y enciclopedistas. Ya que él considera que “Democracia más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 2004, p. 82). Según Díaz Barriga (2006), Dewey rechaza a la filosofía y práctica educativa imperantes en las primeras décadas del siglo antepasado. Para Dewey al igual que Gasché, “La escuela es ante todo una institución social en la que puede desarrollarse una vida comunitaria que constituye el soporte de la educación” (citado en Díaz Barriga, 2006, p. 3). Pues asegura que en esta vida comunitaria el niño experimenta fuerzas normativas que motivan a participar activamente en la tradición cultural que le es propia, a la par que permite el desarrollo pleno de sus propias facultades.

De la misma manera el Método Inductivo Intercultural acuñado por Gasché, propone a los profesores actividades académicas por proyectos a partir de temas y contenidos que surgen de las propias comunidades indígenas, Olivé (1999) hace mención sobre ello basado en el constructivismo, que el conocimiento no sólo se construye en el pensar sino que se sitúa en el hacer, o aprender haciendo del cual también habla Schön (1992), a su vez inspirado en la teoría de Dewey y Kilpatrick quienes afirman que los estudiantes “Aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo por medio de otros prácticos más veteranos que les inician en las tradiciones de la práctica” (citado en Díaz Barriga, 2006, p.8), tal como las profesoras lo llevan a cabo en las Milpas Educativas. En un proyecto de trabajo sobre *la planta de tabaco* que describe la profesora Laura, comparte la experiencia que para iniciar con el trabajo por proyectos reunió a los padres y madres de familia para informarles:

—¡Tenemos que hacer una investigación!, las señoras decían: —¿De qué se trata maestra? — Sobre la planta y el uso del tabaco. Las señoras y algunos padres que llegaron a la reunión opinaban y decían qué personas sabían sobre el tema. Allí acordaron que le iban a hablar a un anciano para invitarlo a la escuela a ver que decía. En tanto, en la reunión se pedía a los padres o madres que comentaran sobre lo que ellos ya sabían, era algo muy rico porque no tenían temor de hablar y los que no sabían, aprendían. —Yo escribía y/o grababa, comenta la profesora. En la plática con el anciano sí me llevó más tiempo, porque es curandero (hierbero), hay que darle algo (un refresco) para convencerlo y nos comente algo de su trabajo, ya que —a veces son muy celosos y no quieren compartir sus conocimientos—. Las señoras le explicaron al anciano que es para preservar su conocimiento para que no se les olvide a los jóvenes y niños, el señor muy amable accedió y fue a la escuela (con su morralito y su tomatillo), le pedimos que nos enseñara a hacerlo (la preparación del tabaco para usarlo como un protector), si estaba de acuerdo para que los niños y los que estuvieran presentes aprendieran a hacer eso. Muy gustoso el ancianito —dijo que sí—, si lo que se quiere es que se preserve, está bien. En la segunda ocasión fuimos a su casa, eran como las 10 de la mañana, a cada niño le pidió material que llevaran para utilizar, llegamos y nos acomodó en el patio. Los niños muy atentos, no hacían sus alborotos, guardaban silencio y ponían atención, estaban muy atentos a cada movimiento que hacía el anciano. En ese momento el ancianito era el maestro, les pidió a los niños que ellos lo harían en madera porque no llevaban lo que él usa, todos vamos a hacer lo que yo vaya haciendo, —les decía— y los niños todos muy atentos y emocionados. (Ruíz, Entrevista, julio 2019)

La profesora concede relevancia significativa a las reuniones y el diálogo con los padres de familia, como instancias para explicar y concientizarlos, sobre qué tan importante es que no se pierdan tanto los saberes ancestrales de la cultura como la lengua originaria, en el cual intervienen los expertos de la comunidad. Se cumple en este hecho el pensamiento de Vygotsky cuando sostiene que se aprende en la medida en que la enseñanza posibilita o crea una zona de desarrollo próximo en el niño: a través de una explicación, una demostración, una ejemplificación, una actividad guiada, en fin, todas las formas de apoyo, o estímulo de orden pedagógico que constituyen actividades que a manera de andamiajes propician o crean esta zona. Este conocimiento (la preparación del tabaco) es muy interesante, sin deshacerse de su cultura, pueden superar otras habilidades más; como la lectoescritura a través de un proceso significativo. Porque

comentaba la profesora Laura que el anciano les explicó otras cosas muy interesantes que ella desconocía. La expresión de satisfacción que demostraba la maestra, me trasladaba al contexto. Comentaba que en esa actividad ella también era alumna, y el anciano el maestro. Los niños demostraron interés en la actividad. Los padres de familia también participaron, el trabajo es colaborativo. Todo el trabajo que se realiza en los proyectos de las Milpas Educativas es a través del método de proyectos que para Ornelas:

Redunda en fórmulas activas, grupales constructivistas y psicogenéticas de la educación e involucran a la familia y a la comunidad en procesos de reconocimiento y reconstrucción de la historia local, regional y nacional, de un patrimonio cultural en transformación, de una cultura familiar, local, regional nacional e internacional. (Ornelas, 2000, p. 80)

–El trabajo desarrollado sobre la planta del tabaco fue bastante amplio, por ejemplo: los niños aprendieron en que momento del día se debe cortar la hoja de tabaco, que muy amable el anciano compartió su conocimiento, explicando que en el momento que empieza a salir el sol es el ideal para cortar la hoja, para capturar toda la energía hacia la planta, que no es cortar por cortar; antes hay que hacer una oración a la planta en lengua materna. En la oración se pide permiso a la planta, al cielo y la tierra para que los poderes del cielo y de la tierra queden encerradas en la medicina (tabaco), para los niños **moy** y que esa planta sea protectora del camino del día y de la noche. Esta ceremonia no se debe hacer en la noche, sino en la mañana. (Ruíz, Entrevista, julio 2019)

En lo que respecta a lectoescritura, entre las diversas actividades según la profesora Laura, los niños de primer grado dan cuenta de la investigación en el aula de manera oral, mediante dibujos, o escritura que para ellos significa un mensaje dando importancia a las interacciones en el grupo. Debido a que son proyectos que se desarrollan en toda la escuela, con los niños de 4°, 5° y 6° el producto es más avanzado como: escribir sus investigaciones, narrar las actividades realizadas con el anciano en forma escrita, escribir sobre los usos de la planta; las actividades que resultan son diversas, el profesor debe aprovechar para provocar en los niños el gusto por aprender.

Debido al carácter político que presentan los trabajos proyectos, no tienen difusión ni reconocimiento ante las instancias oficiales de la SEP, ni de la supervisión escolar; los profesores y profesoras integradas en la REDIIN hacen un esfuerzo por realizar una práctica diferente y paralelo a ello cumplen con las normas institucionales establecidas:

–No tenemos un programa elaborado, trabajamos con contenidos que surgen del contexto. Nuestra metodología tiene un fundamento político todo en el hecho de la resistencia, de la necesidad de democratizar cada vez más la educación, de liberar los procesos educativos que están bajo el control del gobierno y del sistema que tenemos. Nos apoyamos en materiales que podemos encontrar sobre todo en el mundo del internet, allí, no solamente encuentras contenidos del programa sino muchos otros, a veces mejores que los que se plantean en el programa de estudios, eso es lo que nos permite establecer una articulación que no te controla y no te dice específicamente lo único que debes trabajar sino muchas cosas que sí considera uno que son pertinentes para los niños. (Patishtán, Entrevista, julio 2019)

Las instancias educativas no promueven la educación que las comunidades indígenas requieren, aunque conocen las condiciones reales que viven las escuelas, es más cómodo cumplir con las órdenes de las estructuras del Estado, sobre ello Dewey expresa:

Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (Dewey, 2004, p. 91)

La concreción del método de proyectos tiene su potencial en la construcción del aprendizaje significativo del alumno, que toma en cuenta sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos. Además, de acuerdo con García-Vera el método por proyectos:

Se fundamenta en una psicología del aprendizaje y se concreta en propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que resignifican las relaciones y las posiciones en el ámbito escolar del maestro y del alumno, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, las miradas sobre los objetos de conocimiento, las disciplinas escolares, el currículo y la evaluación; pero operan en su conjunto como una recontextualización del discurso constructivista en la educación y, específicamente, en el contexto escolar. (García-Vera, 2012, p. 695 y 696)

4.4.- Milpas educativas

Esta investigación identifica a “Las Milpas Educativas”¹² también llamados “Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vivir” (Sartorello, 2017) como una alternativa educativa que toma en cuenta la cultura comunitaria de manera viva, dinámica y no folklorizada. Según los resultados del trabajo realizado por más de 20 años, y más recientemente el Proyecto Milpas Educativas llevado a cabo de enero de 2017 a diciembre de 2019 desarrollado en 48 comunidades indígenas del país, Sartorello considera que:

...se consolidó el MII en cuanto propuesta educativa intercultural crítica que, desde el ámbito educativo, contribuye al buen vivir de las familias y comunidades indígenas, generando una alternativa educativa que enfrente radicalmente los retos del sistema educativo en contextos indígenas. (Sartorello, 2020, p. 49)

Las Milpas educativas según Sartorello (2017), son espacios vivos y situaciones reales en el territorio socionatural de una comunidad en el que las y los comuneros realizan actividades que generan aprendizajes para el Buen Vivir. “El fundamento político, epistémico y pedagógico del proyecto es el Método Inductivo Intercultural (MII)” (Sartorello, 2017 p. 5), la milpa (los espacios de las actividades) se puede hacer “En una escuela, un río, un solar o un monte para enseñar y aprender mediante actividades sociales, productivas, curativas, rituales, entre otras” (Sartorello, 2017, p. 7). Además, agrega que milpas educativas “Es un proyecto más grande que pura actividad pedagógica, se trata también de promover la defensa de la vida, una ética del Buen Vivir, la integración armónica sociedad-naturaleza y el trabajo colectivo frente al individualismo capitalista” (Sartorello, 2017, p. 12). Situaciones que se manifiestan en las actividades que la profesora Bety nos narra en la elaboración del atole, que consiste en una bebida tradicional en la comunidad. Dentro de la larga actividad, se menciona aquí la parte importante que transmite conocimientos y se respeta la explicación epistemológica desde la visión de la cultura:

¹² Es un proyecto político-educativo que se origina en y da continuidad a un trabajo de más de veinte años impulsado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) con la colaboración de María Bertely y Jorge Gasché. Es un trabajo que tiene antecedentes profundos arraigados en las luchas que han librado organizaciones y movimientos indígenas del continente americano y de México por construir una educación social, cultural, epistémica y pedagógicamente pertinente y relevante, con un enfoque inductivo e intercultural, centrada en la articulación entre teoría y praxis. (Sartorello, 2020, p. 14).

–Cuando el maíz se suavizó lo que siguió es la parte de moler el maíz, luego batir, colar y cocer. A esta parte del proceso, los niños no deben intervenir (no estar presentes) sino solamente las señoras, ellas comentaban que en esa parte si los niños meten la mano o intervienen varias personas no es bueno, una razón es por higiene y la otra es por cuidar esa parte de que el maíz se avergüenza, *el maíz tiene vida desde la cosmovisión maya de nuestros abuelos*, si no se respeta si no les das el cuidado que deberías darle. Entonces tener muchos niños, mucha gente en el proceso de moler, batir y de colar no podría ser posible, por qué, –porque podríamos echarlo a perder y puede que no se vaya a agriar como debería de ser. Esa parte lo cuidan las mamás, es una parte muy importante de la metodología que se trabaja, la parte filosófica y epistemológica el secreto que tiene la preparación: se cuida la técnica y el proceso de preparación. Esto los niños no lo ven, la persona que empieza a prepararla desde el inicio la tiene que terminar. Lo importante de cuidar este proceso es el hecho de que los niños siempre tienen participación, en alguna parte del proceso en menor grado como cuando las señoras solas tienen que hacerlo, ese es el secreto y hay otras partes donde los niños participan activamente. Una vez que ya teníamos el maíz suave les preguntábamos qué viene ahora, qué sigue, –ellos decían– lo tienen que moler, lo tienen que batir, lo tienen que colar con un morral, los niños tienen conocimiento previo, aunque no todos y esto es importante también de estas actividades. Porque hay niños que sus mamás ya no hacen eso (el atole) y hay niños que sí saben. Y quienes (niños) saben comparten ese conocimiento y saben el secreto decían: –No debemos mirar nosotros porque **tax k’exo** (se avergüenza) no se puede. (Patishtán, Entrevista, julio 2019)

En esta actividad, se promueve la cultura comunitaria, la ética del buen vivir como lo llama Bertely, y el trabajo colectivo entre otras cuestiones. La participación de los padres, es muy importante en este proceso para los niños, ellos se ven motivados en las actividades y obtienen aprendizajes con significado, además, las señoras que por alguna razón no sabían el proceso de elaboración, adquieren este aprendizaje. De esta manera se les induce a los niños al buen vivir, al consumir alimentos sanos. Esto es lo que Dewey considera “La verdadera idea de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales. De otro modo, sólo puede aplicarse inconsistentemente un criterio democrático de la educación” (Dewey, 2004, p. 91).

La fundamentación pedagógica, los conceptos y principios que dan sentido educativo específico al proyecto de milpas educativas (antes ECIDEA y UNEM) fueron elaborados por los propios maestros comunitarios.

El programa se fundamenta en la interculturalidad, la autonomía, la educación popular, comunitaria y el bilingüismo, con la intención de favorecer la participación democrática en la vida nacional, la reapropiación y transformación de la cultura tseltal y tsoltsil, el desarrollo justo, equitativo, real y propio de las comunidades. (Bertely, 2009a, p. 17)

El proyecto Milpas educativas, no promueve la separación de la escuela tradicional y la escuela alternativa, sino de conjuntar esfuerzos en el proceso de enseñanza a través del empleo del método inductivo. Existe la idea de que el desarrollo de los pueblos se favorece a partir de “Intercambios de experiencias y conocimientos culturales que permitan conocer ambas partes, cuando las culturas involucradas pueden decir dónde y cómo insertar los elementos de la otra; de no ser así, no sería interculturalidad o desarrollo, sino dominación” (Bertely, 2009a, 17). Para ello se hace la articulación de manera crítica: analizando, discutiendo y confrontando los conocimientos escolares-universales con los valores vigentes en nuestras sociedades y culturas.

4.4.1.- Alfabetización territorial

En la sintaxis cultural del MII que parte del conocimiento territorial sobre los recursos naturales que se transforman en actividades, conlleva a alfabetizaciones no convencionales que abren causas a un bilingüismo aditivo, como señala Bertely:

Lo que aquí se define como alfabetización territorial hace referencia a los contextos alfabetizadores no letrados en los que participan y aprenden los pueblos indígenas y campesinos mexicanos y, en específico, los que integran la REDIIN. Estos contextos se caracterizan por la presencia de actividades, situaciones y problemas que se derivan de la integridad Sociedad- Naturaleza; asimismo, constituyen las principales fuentes del conocimiento cultural, y hacen del dominio del lenguaje territorial –y no únicamente de las grafías– un recurso para que la milpa, el bosque o la laguna, entre muchos otros espacios, se conviertan en oportunidades alfabetizadoras que –en términos ontológicos, sociales, productivos y para el Buen Vivir– resultan mucho más relevantes que “La capacidad de leer o escribir un recado”. (Bertely, 2014, p. 27)

En ese sentido, la profesora Bety compartió una experiencia referente a la elaboración del atole a través del método de proyectos, el proceso de elaboración tuvo una duración de una semana, participaron madres, padres de familia y los niños durante todo el proceso, comenta que cuando llegaron a la parte de cocción del atole, lo compartieron:

–Todos tomamos atole– en un patio amplio, las señoras, los señores, los comités, a los profesores de primaria también les compartimos, ese día les pedimos a las señoras que hicieran unas memelas [...] para acompañar el atole, fue como un día de fiesta. Es muy importante en la propuesta metodológica, salir de esa rutina tradicional al que estamos acostumbrados. En el salón de clases, con los niños hicimos un inventario de las cosas que usamos en el proceso (la elaboración del atol)¹³: **ixim** (maíz), **boch** (jícara), **lech** (cuchara), **mexa** (mesa), **k'ok'** (fuego), **si'** (leña), **yoket** o (parrilla), **B'in ach'il** (olla), **mulino** (molino), **vasu** (vaso), etc., Las palabras que los niños mencionaron fueron de los objetos que se utilizaron durante las actividades del proyecto, para ellos tiene significado porque fue una situación vivencial. (Patishtán, entrevista, julio, 2019)

Como menciona Bertely (2014), no se trata de leer y escribir *Grafías propiamente alfabéticas* como un mero proceso de alfabetización en sentido estricto, sino de fines, valores y conocimientos, y una condición para construir alfabetizaciones socioculturales pertinentes que estén situadas y aterrizadas en territorios vivos, plenos en actividades y situaciones sociales compartidas y significativas, no desconectadas de la integridad sociedad-naturaleza y las amenazas que representa la expansión global del proyecto depredador capitalista. Que además puedan revitalizar las lenguas indígenas, al posibilitar un bilingüismo oral y escrito aditivo.

El sistema en que vivimos (de explotación y extracción de recursos) ha dejado sin voz a las comunidades indígenas y campesinas, la escuela misma vulnera la identidad cultural de los niños indígenas, la alfabetización-castellanización debilita las culturas y las lenguas originarias, se le caya al niño cuando el docente introduce una palabra que desconoce su significado, pues afecta su oralidad, y sus palabras poco a poco pierden su significado y su función práctica para la vida. En fin, al indígena no sólo se le despoja de su territorio, de sus recursos, de su lengua, sino también

¹³ Elaboración del Atol agrío como actividad por proyecto: es una bebida caliente, típica y tradicional que prevalece en la región elaborada a base de maíz fermentado, regularmente se prepara con maíz negro para obtener un color rosa, su preparación lleva en promedio cuatro días, ya que debe remojar el maíz durante días y noches para que tome el sabor agrío.

de su voz. La alfabetización territorial trata de la forma cómo inducir al niño a expresarse a partir de lecturas alternas del mundo, de su mundo “Más cíclicas que lineales y fragmentadas, como la de los astros, la del calendario lunar... Una lectura del paisaje mediada por la realización de actividades prácticas” (Bertely, 2014, p. 27). Esta forma de aprendizaje privilegia la lengua y cultura del alumno, incluso, las personas analfabetas pueden llegar a expresar sus conocimientos, valores y significados propios a través de dibujos, mapas vivos y relatos orales basados en su contexto natural territorial. Se trata de que el alumno descubra la importancia de leer, como Kalman expresa “Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito” (Kalman, 2003, p. 8).

En otras palabras, una educación que pretenda abatir el analfabetismo letrado –sin quedarse sólo ahí, como derecho ciudadano– debería articular las nociones de paisaje, espacio y territorio al aprendizaje y las funciones políticas, étnicas, sociales que puede desempeñar el lenguaje, desde una perspectiva jurídica libertaria. (Bertely, 2014, p. 29)

Desafortunadamente, no se define claramente cómo se pretende introducir la enseñanza convencional de la lectoescritura, desde mi opinión es un buen inicio, porque ofrecen oportunidades de leer y escribir antes de hacerlo convencionalmente, y de participar en actividades en las que la lengua escrita tenga una finalidad comunicativa real (SEP, 2017), pero, la sola alfabetización territorial no es suficiente para los niños que inician su aprendizaje en la lengua escrita. Para ello se opta por emplear el modelo propuesto por Majchrzak, el cual se asemeja al modelo global o analítico o al modelo de las palabras generadoras, ideadas por Freire (2016), quién también insiste en el respeto a los niveles de conocimientos que los niños traen a la escuela, así como el respeto a su identidad cultural, iniciando por leer el mundo.

4.4.2- Estrategia pedagógica: Nombrando al mundo

La UNEM/EI analizó para la elaboración del currículum, la pertinencia de adaptar la propuesta de Irena Majchrzak (2004) referente a la alfabetización en la metodología del método inductivo intercultural, de tal modo que pudiera generar opciones de aprendizaje a partir de las actividades sociales y su explicitación, ampliación y articulación. Los diseñadores nativos según Bertely (2009c), consideraron la necesidad de enriquecer el ejercicio de “nombrar al mundo” que propone esta autora al campo de las acciones, en función de que el método inductivo intercultural propone

iniciar el proceso educativo a partir de las actividades sociales cotidianas. Según Bertely (2009c) se consideró la necesidad de no concentrarse tanto en el nombre propio del niño –para no caer en una postura un tanto egocéntrica e individualista–, sino incluir desde el inicio nombres de parientes, animales, objetos y acciones. Se decidió no restringirse a los objetos del salón de clases o la escuela, sino más bien de la comunidad y aquellos que se utilizan en las actividades sociales.

Cabe aclarar que la propuesta no es un recetario, cada docente es libre de adecuar su estrategia, como en el caso de las profesoras de quienes se hacen referencia en la investigación, en la elaboración del atole que ya se mencionó, usaron dos alfabetos: el alfabeto tsotsil y el alfabeto en español, según el siguiente relato:

–En la metodología también trabajamos lectura y escritura, cómo se escribe tamalito, por ejemplo, ellos (los niños) decían **pitubil**, escribimos la palabra en una tarjeta, escribimos el abecedario como en un tendedero con papel opalina con letras del abecedario en lengua indígena, las pegamos en una pared y en la otra parte del salón tendimos también el abecedario en español. Ya que hay palabras que no encontramos traducción en tsotsil. Fuimos ubicando donde estaba la letra inicial las palabras como escaleritas de palabras, en esa parte estamos trabajando lectura y escritura, cómo se pronuncia, cómo se escribe, cuántas letras lleva, estamos involucrando matemáticas también; porque incluso contamos sílabas. Hicimos la clasificación de palabras largas y cortas, palabras que se escribían igual al inicio, cuáles sonaban igual. Usamos fichas con papel opalina que contenían las palabras trabajadas, despegamos las palabras, las revolvimos y les pedimos que eligieran y mencionaran que decía, los niños mencionaban la palabra y la colocaban donde estaba el dibujo correspondiente, pueden equivocarse las primeras veces, pero más adelante van siendo más los aciertos. Todo esto, como parte de la ampliación y articulación de contenidos, la explicitación del contenido que iniciamos fue muy vivencial y muy conocido. (Patishtán, Entrevista, julio 2019)

La propuesta de Irena Majchrzak está documentado en su libro *Nombrando al mundo. Encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio* (2004). Consiste en una serie de juegos y ejercicios que fueron diseñados para ayudar a entender la función de las letras y el significado de las palabras. En esta estrategia pedagógica lo que más importa es el *valor del significado* de la palabra mostrada. En este libro, Majchrzak se sirve del nombre propio para la iniciación, porque

es la palabra más significativa para cada uno de nosotros y, por ello, ayuda a crear un estado psicológico muy favorable tanto desde el punto de vista emocional como desde el punto de vista intelectual, a diferencia de los métodos tradicionales que no inducen a estos descubrimientos.

Como estrategia de apoyo a los alumnos que provienen de familias ágrafas, Majchrzak propone la pared letrada que les brinda especialmente la oportunidad de acercarse a las letras de una manera libre y espontánea, estrategia que las profesoras han puesto en práctica por tratarse de una comunidad bilingüe al elaborar las letras del alfabeto en español y en tsotsil. (Ver más)¹⁴

4.5.- Cómo enseñan los profesores de Milpas Educativas y en qué lengua

En investigación realizada a una profesora indígena, vierte su testimonio de la importancia que tiene ir directamente al lugar donde se realiza la actividad que como menciona Bertely “Los huertos, las milpas, los ríos se convierten en oportunidades alfabetizadoras en términos ontológicos, epistémicos, lingüísticos y para el buen vivir” (Bertely, 2014, p. 27). Para trabajar el tema de ubicación espacial, la profesora Laura y sus alumnos salieron a dar un recorrido por los caminos de la comunidad. La profesora comenta que es una actividad muy rica, los alumnos conocieron su comunidad, los lugares importantes, las casas de sus compañeros, ubicaron las comunidades vecinas. Durante el recorrido se detenían para hablar sobre algunas plantas, decir su

¹⁴ La estrategia didáctica de Irena está construida sobre la premisa de que el niño que se inicia en la lectura sabe perfectamente bien como suena su nombre y los nombres de sus compañeros, lo importante en la iniciación simplemente se percibe de manera visual. El proceso cognitivo se basa en gran medida en la percepción de la diferencia existente tanto en la forma como en el sonido de las letras. Ayuda a los niños a percibir sensitivamente la relación que existe entre los signos gráficos, los sonidos (fonemas) y las personas a las que representan estos elementos, aunque se exponga dos nombres y, en conjunto, hasta diez letras, todo será fácil si no pretendemos que memoricen todas las letras presentadas, y si no nos concentramos en averiguar cuánto aprendieron. En la pedagogía de Montessori de igual manera es muy importante que el niño aprenda a trabajar en libertad pero dentro del orden y la disciplina, puede trabajar de manera individual o si prefiere hacer trabajos en equipo, el ritmo es individual, no se le presiona alcanzar una meta en determinado tiempo. Majchrzak (2004), asegura que el método permite a los niños trabajar de una manera distinta, adecuada a su propio ritmo mental.

Entre las estrategias de apoyo se encuentra el alfabeto móvil, empleado también por Montessori, con el que pueden formar palabras ocultas cambiándolos de orden, así como cambiar algunas letras con sus compañeros para ir descubriendo nuevas palabras con esas combinaciones. Después de los ejercicios basados en el nombre propio, y después de haber conocido el sonido de todas las letras, el pequeño alumno puede experimentar con otras palabras y tratar de comprenderlas. Van a nombrar el mundo, es decir, las cosas que se encuentran en el espacio.

nombre, para qué sirven, recolectaron palitos, hojas, insectos secos. También menciona que escribían con palitos sobre la tierra el nombre de la actividad, (croquis). Más adelante encontramos una planta que pinta, (**chikin bur**), los hicieron en bolita y escribieron el nombre en una piedra grande o sobre el piso, los niños disfrutaban de la actividad al tiempo que aprenden. Al llegar al salón pusieron en la mesa los materiales que fueron recolectando. Esta larga caminata, permitió que los alumnos elaboraran un croquis –comenta la maestra– *un croquis vivo*. Trabajaron solos y muy animados, hicieron una representación real de la comunidad, buscaron en los libros que ya no usan sus hermanos y obtuvieron figuras para completar, por ejemplo, para demostrar la escuela buscaron el dibujo de un edificio y le colocaron la bandera, dibujaron el río y le colocaron piedritas, para representar el camino fueron uniendo palitos. Y lo más importante, el tiempo no les alcanzó, el trabajo quedó inconcluso, al siguiente día llegaron todos muy animados, sabían que tenían que terminar su croquis, de manera natural continuaron su trabajo. Bertely (2014), asegura que estas formas de aprendizajes resultan más importantes que la capacidad de leer o escribir un recado o de aprender a escribir repitiendo palabras que para los alumnos carecen de significado.

En la escuela de las profesoras que trabajan por proyectos, en sus actividades respetan la lengua de los alumnos, si los niños son monolingües en lengua indígena las palabras son escritas en la lengua materna de los alumnos y cuando los niños son bilingües las palabras las escriben como ellos la conocen, según los siguientes ejemplos:

– Los niños tienen que aprender a leer y escribir en la lengua que dominan, para que su aprendizaje tenga significado tiene que saber de qué se habla y conocer cómo se escribe. Las palabras que aprenden los niños se trabajan durante el tiempo que dura el proyecto, no partimos de una letra en específico, ellos comprenden el significado de la palabra y su escritura. (Ruíz, Entrevista, septiembre 2019)

– Hicimos un inventario de las cosas que usamos en el proceso (la elaboración del atol): **ixim** (maíz), **boch** (jícara), **lech** (cuchara), **mexa** (mesa), **k’ok’** (fuego), **si’** (leña), **yoket** o (parrilla), **B’in ach’il** (olla), **mulino** (molino), **vasu** (vaso), etc., todo esto lo fueron diciendo los niños y habían palabras que no teníamos cómo decirlo en tsotsil, como la cubeta que algunos le dicen **val te** en el municipio, pero los niños le dicen cubeta y para no conflictuarnos escribimos como ellos lo conocen, igual que la parrilla muchos niños la

conocen con ese nombre, porque es importante respetar sus conocimientos previos, y si los niños lo conocen como cubeta pues lo escribimos en español.

Por tratarse de alfabetización inicial, se parte de palabras y pequeñas frases, pero dependiendo del avance de los alumnos, las frases y textos van aumentando su dimensión. En voz de las profesoras advierten que es una tarea complicada pero no imposible. Romper con las viejas prácticas dentro de las aulas, es empezar a pensar en no complacer al patrón, sino en hacer un trabajo que tenga significados a favor de la niñez como argumenta Rockwell: “Convocarlos a trabajar” sobre actividades que se les propone, con la esperanza de que se conviertan en contextos que faciliten el aprendizaje, en “andamiajes”, como algunos les llaman, que conduzcan hacia nuevos conocimientos o habilidades (Rockwell, 2018, p. 503-504).

En la enseñanza alternativa, no es la profesora quien impone las palabras que los alumnos aprenden sino los propios alumnos son quienes dicen qué se escribe y cómo se dice dependiendo de la actividad que se aborda, las profesoras se encargan de crear las condiciones y ambientes más favorables, para lograr aprendizajes significativos.

Es importante mencionar que el bilingüismo según Sartorello (2009) es otro elemento que se relaciona con la interculturalidad, la identidad, la participación y el desarrollo autónomo. Es una necesidad y un derecho de los pueblos, el fortalecimiento, uso y desarrollo de su lengua, pues se pretende que cuando el alumno egrese de la escuela pueda enfrentarse a la sociedad nacional mestiza y a la entera globalidad de manera crítica “a partir de una preparación escolar y una formación en valores que les permita desarrollar capacidades para discriminar y decidir cómo posicionarse en cuanto ciudadano frente a la nación pluricultural mexicana” (Sartorello, 2009, p. 53).

Como ya se ha mencionado se parte de temas generadores. La metodología que se emplea para la enseñanza en el método inductivo resulta ser un aprendizaje significativo para los alumnos, porque no se centra únicamente en la lectoescritura sino en un trabajo amplio y rico que además es dinámica y genera mayor aprendizaje, pues se insertan objetivos sociales y prácticas culturales que motivan al alumno el gusto por aprender a leer y escribir, se parte del significado del mundo del niño a partir de actividades escolares que se desarrollan fuera del aula en las que se aprovechan pedagógicamente los eventos sociales, religiosos, productivos, culturales y de su entorno en general. En la propuesta del MII, están incluidas en el área de sociedad-naturaleza todas las áreas

(historia, geografía, ciencias naturales, religión, física, química, etc.) “No las identificamos como disciplinas aparte, nuestro currículum imita la visión sintáctica, entera, global, de las sociedades indígenas” (Gutiérrez et al. 2012, p. 11). Estas características hacen la diferencia del modelo tradicional a través de actividades más productivas.

Además, las actividades están centradas en el niño y en el desarrollo de distintas habilidades, porque aprender a leer y a escribir no es visto únicamente como una tarea escolar, sino que el niño pueda darle utilidad a su aprendizaje. Ya que para lograr aprendizajes significativos es necesario iniciar con los aprendizajes previos que los niños traen de su entorno. Podría decirse que es un modelo holístico “El cual pretende acercar a los niños a la lectura a través de textos con mayor significación” (Alliende y Condemarín, 2002 citado en Hudson, et al., 2013, p. 103). Como bien exhorta Ausubel (1976), el principio más relevante en la psicología de la educación “para lograr un aprendizaje significativo consiste en partir de lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (citado en Hernández, 2012, p. 82). El papel del docente consiste en ampliar y articular interculturalmente estos conocimientos en el aula; es decir, se necesita que el docente contemple actividades que permitan desarrollar habilidades y actitudes que faciliten el trabajo pedagógico dentro y fuera del aula de acuerdo con el desarrollo cultural ya adquirida por los niños, así como los conocimientos, valores y significados aprendidos en su familia y cultura que pueden articularse con los contenidos escolares.

En concreto, se pretende lograr que el individuo desarrolle capacidades no sólo de lectura sino de comprensión y reflexión, desarrolle su conocimiento desde su medio con fines sociales y prácticos. Además, se pretende lograr la biliteracidad como lo aborda Hornberger (2005), que consiste en desarrollar la literacidad de manera eficiente en lengua originaria y español, para que el alumno tenga la capacidad de expresarse de manera crítica en su comunidad como fuera de ella.

4.6.- Recursos didácticos

Las profesoras mencionan que entre las actividades utilizan fichas con nombres, y papeletas. Cuando salen a caminar, aprovechan los espacios para pintar o escribir sobre las piedras, la tierra, haciendo uso de los recursos que encuentran a su paso, utilizan las hojas que pintan, semillas, los palitos, tapas, hojas secas, insectos muertos; todo centrado en la actividad que

realizan. Algo muy importante de la metodología es ir directamente al lugar de estudio, promoviendo el respeto y amor hacia la naturaleza, los niños no deben destruir los espacios ni llevar animales vivos, en todo caso insectos muertos y hojas secas.

Las profesoras también trabajan temas que propone el plan y programa, pero con la diferencia que los padres de familia sí apoyan en la compra de útiles escolares que las profesoras solicitan al inicio del ciclo escolar, cosa que en las escuelas con prácticas tradicionales no sucede. Se muestra fotografía de los materiales que la profesora dispone y son adquiridos por los padres de familia.

Fotografía 5. Muestra material didáctico adquirido por los padres de familia. Sobre los frascos se encuentran botellas (pozol) con alimentos (tortillas) que los niños comparten con sus compañeros en el receso. (Chenalhó, Chiapas)

Fuente: Registro de diario de campo, septiembre de 2019.



4.7.- Formación y lengua de los docentes

Las profesoras de esta escuela, pertenecen a la plantilla de profesores de educación indígena en el estado como cualquier profesor, igual que los profesores de enseñanza tradicional también ingresaron con estudios de bachillerato, la diferencia es que son más jóvenes y están integradas en el equipo de trabajo de la REDIIN. De las cuatro profesoras, dos han hecho estudios de maestría, y dos de ellas aún no. Dos son participantes directas de la REDIIN, pero todas se incluyen al trabajo por proyectos ya que el trabajo es comunitario. Pues el trabajo que realiza el profesor es sumamente de colaboración que requiere de un compromiso responsable. Tal como menciona Wenger (2001)

en las comunidades de práctica que consiste esencialmente en una auto-organización, en un grupo que se autogobierna ya que en las comunidades de práctica se reúnen las personas que comparten los mismos intereses y retos. Como Sartorello lo maneja en inter-aprendizaje, interactúan y aprenden con el otro. En educación debe ser un recurso pedagógico trabajar en comunidades de práctica, no resulta fácil, antes se tiene que pasar por reconocer que el profesor requiere un cambio en sus prácticas pedagógicas.

La profesora Laura es hablante de la lengua tsotsil y tseltal, las cuales lee y escribe. Cuenta con 15 años de servicio con grado de maestría. Por varios años trabajó en el equipo con la REDIIN, por cuestiones personales se retiró, pero continúa trabajando con temas propios de la comunidad.

–Soy originaria de una comunidad rural del municipio de San Cristóbal de las Casas, mi mamá fue maestra, me llevaba con ella a su escuela donde trabajaba. Soy la mayor de cinco hermanos, aprendí a hablar el tsotsil en el hogar y también aprendí el tseltal al contacto con los alumnos tseltales de mi madre, con quien teníamos que ir a la comunidad donde laboraba para no quedar abandonados. Cuando inicié en la docencia tenía estudios de bachillerato, estudié la licenciatura cuando ya trabajaba. Nos pagaban muy poco, estábamos en la modalidad de becarios. Cuando estaba en sexto semestre, nos hablaron de un proyecto para titulación y junto con otros compañeros entramos al proyecto que dirigía la doctora María Bertely en una organización que se denominaba UNEM. Continué en el proyecto y en seguida hice mis estudios de maestría en el Instituto de Estudios de Posgrado en Tuxtla Gutiérrez. He dejado de asistir formalmente al CIESAS, pero continúo en los trabajos por proyectos, mis compañeros aún se reúnen y llevan cursos y talleres en la REDIIN. (Ruíz, Entrevista, julio 2019)

El seno familiar es determinante para elegir un futuro o una carrera, en el caso de la profesora Laura, es hija de profesores, previo a su ingreso ya tenía nociones de lo que significa ser profesora, es de las pocas personas que ha cursado una maestría, y su participación en la REDIIN define una práctica diferente.

En los relatos de las profesoras aseguran que el proyecto se ha beneficiado del trabajo realizado a partir de los talleres y diplomados impartido en años anteriores que recibieron maestras y maestros oficiales comprometidos con la mejora de la educación de los niños indígenas y con la revaloración de sus lenguas, culturas y cosmovisiones, impartidos por maestros comunitarios e

independientes. También mencionan que han encontrado un espacio importante para reafirmarse con su propia cultura indígena, dignificar sus lenguas y utilizar las actividades sociales, culturales, productivas y rituales que se realizan en sus comunidades como recursos para generar procesos educativos, así como para fomentar la importante participación de las madres y padres de familia en el ámbito educativo los cuales se reconocen y se comentan en *Milpas Educativas: Nuestra Cosecha* (Sartorello, 2020). El proyecto Milpas Educativas según Bertely (2009a), trabaja por la superación de la discriminación y desigualdad tanto dentro de la propia cultura como en la relación con otras.

4.8.- Espacios, disciplina y Evaluación en la escuela comunitaria

En el siguiente relato, damos cuenta de la originalidad en la estrategia de enseñanza de lectoescritura, el cual dista de ser al modelo tradicional, el hecho de salir del salón ya es ganancia, porque lo común de los profesores en una enseñanza tradicional es: colorear, recortar, pegar, llevar copias para que los niños coloreen, poner planas en los cuadernos de palabras, los números, el abecedario, o modelaje con plastilina; las actividades se encierran en las cuatro paredes del salón de clases. En la enseñanza alternativa, no es la profesora quien impone las palabras que los alumnos aprenden sino los propios alumnos son quienes dicen qué se escribe y cómo se dice dependiendo de la actividad que se aborda, las profesoras se encargan de crear las condiciones y ambientes más favorables. Para lograr aprendizajes significativos, el espacio donde se lleva a cabo es relevante como Pérez y Gimeno aseguran: “Los procesos de enseñanza deben estudiarse en el medio natural, en el contexto complejo, ambiguo y cambiante del aula. La enseñanza será tanto el resultado de las interacciones entre los participantes, como de los intercambios de estos con el medio” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 49).

–A partir de la experiencia de los trabajos por proyectos, procuro ya no encerrarme porque los niños conviven más y aprenden más: no solamente utilizo los cuadernos, cuando salimos a caminar, en el camino o carretera vamos practicando las letras con un palito rayamos en la tierra, en todas partes. En el salón lo que se acostumbra es reproducir lo que llevan en fotocopias, sí se logran habilidades, pero son vacías, no significa nada para el niño, más que trazar, pintar, copiar. La diferencia de la enseñanza por proyectos, se hace

algo chiquito, sencillo y bonito. Aprovechamos los espacios y los recursos que nos da la propia naturaleza como recursos didácticos. (Ruíz, Entrevista, septiembre 2019)

Las profesoras han logrado que los niños asistan a la escuela porque los temas que se trabajan los motiva a estar presentes en las actividades, no se comparte con la idea de mantener a los niños callados y pasivos ya que la misma metodología propicia el trabajo activo. Los padres de familia y las autoridades educativas de la comunidad están informados de las actividades que realizan las profesoras y apoyan la forma de trabajar. Las profesoras buscan que sus alumnos participen en las actividades, no que estén sentados en sus lugares:

–En vez de estar sentaditos dentro de los salones, se rompe con el esquema tradicional, de estar frente al pizarrón y con el profesor al frente dando ejemplos que los niños no comprenden; en el trabajo por proyecto, sacamos a los niños al campo y en vez de que el docente sea el único que está instruyendo, el docente también aprende, entonces los niños se vuelven más participativos... El hecho de salir del salón ya es ganancia. (Ruíz, Entrevista, septiembre 2019)

El testimonio de esta actividad y otras que se han mencionado hacen notar la importancia que tiene ir directamente al lugar donde se realiza la actividad que como menciona Bertely “La escuela no puede agotar el espacio educativo total de la comunidad. En la comunidad educativa total, la milpa, el cafetal, el solar, la casa de salud, la asamblea comunitaria, la ermita y la escuela están integradas y son componentes de dicho espacio” (Bertely, 2009a, p. 11). La profesora Laura también comenta que las mesas y sillas ya no permanecen en un solo lugar, siempre están en movimiento e incluso fuera del salón. Los niños sienten más cercanía y confianza con su profesora, aprenden de manera afectiva.

Evaluación

En el proyecto Milpas Educativas, no se pretende evaluar a los alumnos de manera tradicional mediante exámenes escritos, pues las mismas actividades que se realizan durante la unidad didáctica permiten evaluar. Como sabemos, en las comunidades originarias no existe la palabra evaluación, lo que se aprende se va integrando para uso en la vida cotidiana, mediante la práctica conocen el resultado de un aprendizaje, la expresión que usan los abuelos para saber si el aprendiz

está en condiciones de prueba es: **sk'elobil snael** (vamos a ver si aprendiste). Si el aprendiz aún falla, recibe orientaciones precisas que sirven para integrar en su hacer por sí sólo, y pasa a formar parte de un aprendizaje para la vida presente y futura.

En la metodología inductiva se busca rescatar las formas de evaluación implícitas en la cultura, es decir, según la propuesta de la UNEM/EI “No se evaluarán las actitudes, las habilidades o los conocimientos de forma aislada o abstracta, a través de pruebas específicas o especializadas, en las que los contenidos se presenten aislados de su aplicación práctica, sino que se evaluarán de manera vivencial y concreta”. (Bertely, 2009, p.130). En este principio las profesoras han hecho práctico su cumplimiento:

–No se pretende evaluar si es correcto o incorrecto el trabajo de los alumnos, lo que se busca es que trabajen y participen todos de manera colectiva, que el trabajo que realizan sea significativo para su aprendizaje, se les pide que escriban si no les sale bien no importa, aprenden de los errores para los meses más adelante eso cambia, de todas maneras irán aprendiendo. Lo importante es que los temas que se trabajan tengan uso en la vida de los alumnos. (Ruíz, Entrevista, julio 2019)

La profesora Bety comentaba que entre las actividades que realizan los niños en el reconocimiento de las palabras escritas en tarjetas, las revolvían y mencionaban la palabra y la colocaban donde estaba el dibujo correspondiente. El hecho de no acertar pone al niño en una situación de vergüenza, –ella dice– pueden equivocarse las primeras veces, pero más adelante van siendo más los aciertos, el asunto es que los niños aprendan de los errores, no aplicando castigos sino motivándolos a hacerlo mejor. Todo esto como parte de la ampliación y articulación de contenidos, pues el contenido que desarrollamos es muy vivencial y muy conocido. (Patishtán, Entrevista, julio 2019)

Las actividades que realizan las profesoras generan condiciones que ayudan al niño a construir su aprendizaje, no mediante la memorización ni la mecanización, sino que poco a poco comprenda como están organizadas las palabras, al ver como se pueden escribir otras palabras con las mismas letras que presenta una tarjeta, al tiempo que descubre que las palabras en lengua originaria también se pueden escribir y le produce gusto por aprender. Jugar a escribir con las hojas que pintan es más significativo y divertido que escribir muchas veces en su cuaderno las mismas palabras.

4.9.- Los saberes de los niños indígenas, un recurso para iniciar la enseñanza escolar

Cuando el niño ingresa a la escuela ya trae consigo conocimientos propios de su cultura que adquiere en la socialización con su entorno, con sus familiares y su comunidad. En las escuelas, generalmente no se han tomado en cuenta los conocimientos previos de los niños indígenas, en el discurso hemos manejado que debemos considerarlos para introducir un contenido de enseñanza, pero realmente no se cumple. Ausubel (1976) dice que para lograr un aprendizaje significativo el principio más relevante en la psicología de la educación a su juicio es: “De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente” (citado en Hernández, 2012, p. 82). El papel del docente consiste en ampliar y articular interculturalmente estos conocimientos en el aula; es decir, se necesita que el docente contemple actividades que permitan desarrollar habilidades y actitudes para facilitar el trabajo pedagógico dentro y fuera del aula de acuerdo con el desarrollo cultural ya adquirido por los niños, así como los conocimientos, valores y significados aprendidos en su familia y cultura que pueden articularse con los contenidos escolares.

Un niño de contexto rural desarrolla habilidades y cualidades muy valiosas diferentes a los niños que se desarrollan en contexto urbano, podría decirse que cuenta con más capacidades de supervivencia por los aprendizajes adquiridos en una vida de constante lucha. Algunas de las capacidades, habilidades, valores y conocimientos que el niño indígena desarrolla son:

- Capacidad de trabajo colaborativo.
- Corta, carga la leña y además corre con ella sobre su espalda largas distancias.
- Carga la cosecha de la hortaliza, el maíz, el café, etc.
- Ayuda a sus padres en la siembra, cuidado y cosecha de los cultivos.
- Cuida y estima a los animales domésticos como el borrego, los pollos, el conejo.
- Muelen el maíz en molinos manuales, lo cual exige mucho esfuerzo.
- Hacen las tortillas diariamente en el caso de las niñas.
- Bordan para ayudar a sus mamás (niñas y niños).
- Diseñan modelos de bordados para las blusas artesanales.
- Tiene la habilidad de subirse a los árboles para cortar la fruta.
- Tiene la habilidad para cortar una fruta con muchas espinas sin pincharse la mano.

- Camina descalzo en lugares con suelo áspero, rocoso, lodoso o fangoso, etc.
- Camina sólo largas distancias para ir a la milpa (niños).
- Elabora sus propios juguetes con madera, cartón, latas, etc.,
- Usa el machete, la coa y el azadón sin dificultad.
- Desde muy pequeños salen a vender artesanías a las ciudades (niños).
- Participan en las celebraciones tradicionales y costumbres de su comunidad.
- Respetan los acuerdos, costumbres y tradiciones de la comunidad.
- Danzan al compás de la música tradicional.
- Valoran y respetan los conocimientos de los adultos mayores.
- Utilizan unidades de medidas no convencionales para determinar longitudes y capacidades.
- Conocen los mitos y leyendas que circulan en su comunidad; entre otros.

Estos conocimientos propios han quedado silenciados en la enseñanza del currículum hegemónico. De acuerdo con Kilpatrick (1918), podemos decir que el niño es naturalmente activo, especialmente en su entorno social. Hasta ahora, un régimen de coerción con demasiada frecuencia reduce nuestras escuelas a un retraso sin rumbo y a nuestros alumnos a individualistas egoístas. Por su parte, Gasché dice que los profesores hemos desaprovechado los conocimientos previos de los niños indígenas, los saberes comunitarios que sin darse cuenta han sido transmitidos desde el hacer por sus abuelos y sus padres para conservar su identidad. Mientras tanto, el profesor insiste en enseñar contenidos de los planes y programas que no contienen significado para el niño. Desde mi experiencia con alumnos de cuarto grado de primaria, comprobé que el niño se interesa por las actividades que tienen que ver con su entorno:

–Un día, les pedí a mis alumnos que trajeran una planta pequeña que se pudiera trasplantar en la escuela, y que ellos tenían que cuidar; es decir regarla para que creciera según indicaba mi planeación. La gran sorpresa que me di, fue descubrir que ellos saben más de lo que yo pretendía enseñarles. Al siguiente día, llego al salón, ellos sentados en silencio me observaban, yo presentía que algo había ocurrido, no observaba ninguna planta en el salón y les pregunto ¿trajeron sus plantitas? –si maestra– y ¿Dónde están? –Ven te vamos a mostrar–, salieron todos sin esperar una orden, me llevaron en una parte retirada del salón, llegamos al lugar y me dicen: –aquí están– no supe qué decir. Ellos solos, buscaron el lugar

idóneo, consiguieron una coa, hicieron los hoyos, sembraron las plantas y cuando llegó la hora de entrada a clases las plantas ya estaban sembradas.

Esta experiencia refleja cuán valioso son los conocimientos de los niños que bien merecen ser valorados por el profesor como señala Vigotsky: el ser humano se desarrolla dentro de contextos culturales en medio de interacciones con los otros, y en prácticas socioculturales, buscando apropiarse de los instrumentos que la cultura le ofrece y bajo la influencia de instituciones sociales tales como la familia, la escuela, etc., (citado en Hernández, 2012, p. 158). En ese sentido, se necesita tomar en cuenta el concepto de la teoría de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que en su propio lenguaje:

Es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky, 1996, p. 133)

La tarea del docente es “explorar” los conocimientos previos o el nivel de desarrollo real del niño, vincularlos con los contenidos de enseñanza o su proyecto pedagógico, y así ampliar, desarrollar y potencializar esos conocimientos ya adquiridos, en conjunto con su lengua materna. Ya que como explica Gasché los conocimientos indígenas han quedado fuera de la escuela:

Esta exclusión está acentuada por el solo hecho que la asistencia del niño a la escuela y las características del horario lo alejan de las labores productivas que los adultos realizan en el día, de manera que no se entrena en las habilidades y no adquiere los conocimientos necesarios para comprender y controlar el medio natural con miras al mejor cumplimiento de las actividades productivas. (Gasché, 2008a, p. 291)

En la necesidad de democratizar la educación y de liberar los procesos educativos que están bajo el control del sistema que nos gobierna, es importante que se hagan valer los derechos constitucionales de incluir en la enseñanza los modelos alternativos que proponen instituciones independientes para las comunidades indígenas que a la fecha no son legalmente reconocidos por la parte institucional, y no se ven cumplidos los derechos que otorga el Artículo 2º constitucional en el inciso B Fracción II que dice (reformado en enero de 2016): La Federación, las entidades federativas y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las

políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos. Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de: II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. **Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos**, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (Art. 2º, pp. 7-8)

Lamentablemente, no sucede así en la realidad, la educación sigue siendo racista, clasista y de exclusión. Por ello, es necesario que el docente tome la postura consciente de romper con el modelo de la escuela tradicional, hacia una estrategia formativa que considere los conocimientos locales y regionales, lengua y cultura de los alumnos; en el que la relación entre los roles de maestros y alumnos tomen resignificación, para instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en un trabajo colaborativo a partir de un proceso de sensibilización y descolonización del pensamiento. Desde una perspectiva diferente, libre de temores por no cumplir con las normas establecidas, con miras a que el aprendizaje de los alumnos tenga un impacto significativo en el aprendizaje de la lectoescritura a través de textos reales en contextos reales.

5.- ANÁLISIS DE RESULTADOS QUE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

“La Educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar al mundo”.

*Paulo Freire, educador y pedagogo
brasileño. (1921-1997)*

Este apartado analiza los factores externos que influyen y obstaculizan el aprendizaje de la lectoescritura, así como las distintas apreciaciones que surgen de las experiencias de las profesoras que desarrollan el trabajo por proyectos. Se documenta qué piensan los padres de familias sobre el uso de la lengua indígena en el aula y el contexto real donde se desarrollan las situaciones de enseñanza.

Parecería que el éxito de los niños en su proceso de aprendizaje está delegado únicamente al proceso de enseñanza que el profesor realiza en la escuela, mientras que los profesores piensan que la realidad del fracaso escolar es el resultado de múltiples factores externos a la situación pedagógica como: el niño mismo, la familia, el contexto social, el aspecto económico y el apoyo gubernamental.

5.1.- Desigualdades sociales, económicas y culturales

El aprendizaje de la lectoescritura supone según Vernon “La construcción de un conocimiento y no solamente la apropiación de una técnica de transmisión de descifrado” (Vernon, 1986, p. 35), lo que significa que el proceso de aprendizaje es más complicado de lo que parece. Encontramos aquí una primera razón de desventaja, el niño indígena cuando ingresa a la escuela primaria cuenta con nulos o bajos niveles de conocimiento de lectoescritura debido a que su contexto prevalece un ambiente familiar de analfabetismo y carece de espacios letrados y de materiales escritos. Esto significa, que la escuela es el único espacio donde los niños indígenas pueden aprender a leer y escribir y tal vez, aprender a hablar español. En cambio, los niños que viven en el medio urbano

cuentan con amplias ocasiones de espacios letrados o materiales impresos como: letreros, libros de cuentos y sus padres los acercan a la cultura escrita a partir de diversos materiales e instrumentos que ayudan al desarrollo intelectual del niño, tal como lo precisa Kauffman:

Aproximadamente el 90% de los niños de clase media entran a primer grado de primaria habiendo comprendido la relación de nuestro sistema de escritura con la sonoridad, aunque no se trate todavía de escrituras alfabéticas y sólo el 10% ignora dicha relación. Prácticamente esta proporción es inversa en poblaciones carenciadas: aquí el 90% de los alumnos ignora esa relación, y solamente un 10% accede a ese conocimiento. (Kauffman, 2010, p. 54)

Definitivamente son mundos diferentes, los niños de ambientes urbanos desde muy pequeños reconocen las funciones de la lectura y la escritura en su propia lengua por ejemplo: los cuentos infantiles para dormir, las revistas para niños, la lectura de textos de las cajas de diferentes productos como los cereales, las señales de tránsito, los anuncios de centros comerciales, programas de televisión para niños, los juguetes para desarrollar la inteligencia y sus instructivos; mientras los niños indígenas no cuentan con los recursos sociales, culturales ni económicos. Durante los dos primeros años de vida los niños indígenas de Chamula, permanecen cargados en la espalda de la madre, antes de ingresar a la escuela la mayor parte del tiempo convive con ella, y la comunicación es únicamente en lengua indígena. Aplica para esta comparación la posición psicogenética de Piaget que supone que ‘Cuando el sujeto recibe información de su medio ambiente, necesariamente la transforma para poder organizarla y transformarla’ (Vernon, 1986, p. 35).

Sobre el mismo tema, Medina (2006) asegura que múltiples estudios revelan que los niños que en sus hogares cuentan con la presencia cotidiana de textos diversos y familias con mayores niveles de escolaridad, cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano, poseen un capital cultural (Bourdieu, 2003) que deja su marca positiva en la calidad de los aprendizajes (citado en Medina, 2006). Esta marca, está ausente en niños de sectores desfavorecidos, en cuyas familias no existen los libros, ni otros materiales letrados (Chartier, Clesse & Hébrard, 1997), por lo que no ofrecen a sus hijos gestos sociales de lectura y de escritura, o modelos para su utilización (citado en Medina, 2006).

Ante esta desigualdad social, antes se encuentra la desigualdad cultural, el acceso al dominio del lenguaje escrito. Como bien sabemos, existen muy pocos libros editados en lengua indígena, ¿Cómo se espera acercar al niño distintos materiales de lectura (cuentos, revistas, periódicos) para que descubra poco a poco cómo funciona el sistema de la lengua escrita, según plantea el plan y programa de estudios de primer grado para iniciar la alfabetización sin estos recursos?

En el caso de que el alumno aprenda a leer éste no comprende lo que lee, aparte de que la lengua escrita tiene poco uso en la vida cotidiana en las comunidades indígenas, los libros con los que trabaja el docente en el aula carecen de significado ya que el contexto social y cultural en el que están escritos no es acorde a la lengua que domina el alumno. Esta situación es de importante relevancia, Kalman (2010) dice que sin significado no hay lectura, en el mismo sentido, Aranda (1988) explica como muchas personas llevamos a cabo acciones de manera automática, la lectura, es una de ellas y la realizamos sin tener conciencia de lo que ella implica, como de manera automática decodificamos las letras y reconocemos las palabras o frases. Sin embargo, no es así, por ejemplo, leer esta frase:

Mu xa vilun chijelav ta xoraltik ta mesun xchi'uk x-ech jmajot. ¿K'usi van?

Esto es lo que no hemos comprendido, ¿Por qué cuesta trabajo leer? Si conocemos la decodificación de las letras ¿Debería ocurrir esto? ¿Dónde está la dificultad? Aranda nos dice que:

La dificultad proviene de la falta de significados, elemento central de una verdadera lectura. Cuando hay significado podemos leer con fluidez porque los conocimientos de nuestra lengua, del tema que abordamos, del estilo del texto, nos permite obtener información de lo impreso o interpretarlo sin necesidad de identificar cada letra en particular. (Aranda, 1988, p. 5)

Del mismo modo, para que el alumno se sienta motivado en su aprendizaje resulta importante el modelo que la familia y la escuela transmiten, la lectura y la escritura son actos que se aprenden observando, como refiere Argüelles (2003) la lectura como hábito se transmite por contagio. Caso que no se da en los entornos indígenas, debido a las características que ya se ha hecho mención.

Lo antes expuesto deja claro las diferencias y desigualdades que presentan los niños tsotsiles cuando ingresan a primaria, el cual ocasiona un choque cultural entre los bajos niveles de conocimientos previos en lengua escrita, las estrategias de enseñanza de lectura y escritura y la cultura que impone el Estado. Fijalkow (1999) afirma “Que una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales” (Medina, 2006, p. 48).

Estas diferencias, son las razones por las que el docente indígena rechaza el uso de los nuevos libros de *Lengua materna. Español, primer grado*. La modalidad por proyectos didácticos que proponen son muy interesantes y atractivos, contienen textos y actividades novedosas, pero difícil de llevar a cabo en el contexto. Las actividades que se plantean para el ámbito de estudio, de literatura y participación social, requiere de la exploración de diversos textos, búsqueda de información en revistas, en otros libros o internet, recursos indispensables para realizar las actividades a los que no se tiene acceso.

Para tener un panorama más amplio sobre la situación lingüística en el municipio de Chamula, expongo, cuando las señoras y adultos mayores asisten a consultas en el centro de salud de la cabecera municipal (en las comunidades no existen servicios de salud, más que para aplicación de vacunas) es necesario un traductor o interlocutor entre el paciente y el médico, trabajo que en ocasiones les corresponde a las enfermeras ya que ellas (enfermeras locales) sí hablan la lengua tsotsil. Esto también sucede en las oficinas como: la presidencia municipal, Registro Civil, DIF Municipal, INE, etc., pero por ser instituciones que están a cargo del municipio los funcionarios hablan la misma lengua que la población; asimismo, los pastores de los templos evangélicos, catequistas y sacerdotes católicos, aprenden a comunicarse incluso cuentan con la biblia traducida en tsotsil. Esto demuestra que la única lengua de comunicación es la lengua indígena.

El trato constante de la mujer con sus hijos permite que se desarrolle y fortalezca el monolingüismo en lengua materna, ya que son las que presentan menor dominio del español, las madres desempeñan un papel central en la adquisición de la primera lengua de sus hijos e hijas que se da de manera natural “Ya que por razones más culturales que biológicas éstas se encargan del cuidado de las y los menores, lo que implica una interacción comunicativa constante” (Míguez, 2010, p. 11).

De acuerdo a testimonios de profesores de la escuela tradicional, aseguran que el apoyo de los padres de familia a los niños es muy poco, el único apoyo con que se puede contar es la compra de los materiales escolares y no es siempre, muchos niños llegan a clases sin los materiales básicos. En las tareas que se dejan para hacerlas en casa, por ejemplo, no hay apoyo, no pueden apoyar a sus hijos por la razón que muchas mujeres no saben leer y escribir y no comprenden el español. En una parte importante de las familias existen ausencias de los varones (papás) por cuestiones de trabajo lo que ocasiona dejar las responsabilidades educativas de sus hijos a las mujeres (mamás) y las madres solteras los dejan a cargo de los abuelos. Lo que provoca que los niños al sentirse solos y abandonados no sientan el apoyo de sus padres. Posiblemente se sienten obligados a asistir a clases para poder obtener el apoyo de Prospera¹⁵. En lo que respecta a firmas de documentos, muchas mujeres han aprendido a hacer su firma únicamente, ya que una gran parte de ellas están integradas en un grupo de artesanías y cuando cobran les exigen firmar. En el caso de las mujeres ancianas les aceptan poner huellas.

Las características que presentan las comunidades en marginación y pobreza, niños en condiciones de desventajas, la migración y el analfabetismo de las mujeres, es generalizado en la región de Los Altos de Chiapas. La diferencia en las escuelas alternativas es la metodología que desarrollan las profesoras, la forma como se llevan a cabo las actividades académicas, es decir, que hacen significativo el aprendizaje de los alumnos al considerar el contexto social en las estrategias de enseñanza. Según testimonios de las profesoras entrevistadas y otros profesores que dieron a conocer los resultados de los trabajos por proyectos en el encuentro interestatal, hicieron notar que sus resultados fueron exitosos, en los que compartieron evidencias de mapas vivos elaborados por las madres y padres de familia, fotos, videos, etc., de las actividades. En sus testimonios aseguran que los alumnos aprenden de manera significativa, porque manifiestan interés en las actividades colectivas.

En la escuela alternativa, el trabajo es colaborativo mediante la participación conjunta de padres, madres de familia, y personas expertas de la comunidad en las actividades. Todo se encauza desde el principio, las profesoras inician explicando en reuniones con los padres de familias y

¹⁵ Programa de Inclusión Social, su objetivo es articular y coordinar la oferta institucional de programas y acciones de política social, incluyendo aquellas relacionadas con el fomento productivo, la generación de ingresos, el bienestar económico, la inclusión financiera y laboral, educación, alimentación y salud, dirigidas a la población en situación de pobreza.

autoridades el trabajo por proyectos, en el que se ven involucrados todos. Lo rico, es que se crean lazos entre padres, entre padres-maestros, padres-hijos, autoridades-maestros-padres; como bien menciona Díaz Barriga (2006), la enseñanza mediante proyectos implica ir más allá del ejercicio de una técnica docente; requiere un cambio de actitud y de forma de trabajo en los actores de la educación, no solo de profesores y alumnos, sino directamente de padres y directivos. Las relaciones compartidas van siempre de la mano, su propósito es el carácter moral y la disposición actitudinal que toman como referente principal el bien común. Este es el sentido del método de proyectos que plantea Dewey y Kilpatrick, la posibilidad de la construcción del carácter moral de las personas, en contraposición a la enseñanza tradicional que confina al alumno a trabajar en su pupitre de manera solitaria, dando paso al individualismo egoísta y la competencia entre compañeros.

5.2.- Qué piensan los profesores

La idea del profesor bilingüe es que, hablar español y una lengua indígena lo hace profesor bilingüe, hay una vaga idea del por qué y para qué la educación. El propio profesor devalúa su cultura al decirle al alumno que tienen que aprender a hablar español, porque los libros están en español, para que entienda lo que lee en su libro, se le crea al alumno la idea que su lengua indígena no tiene valor porque no tiene uso en la sociedad. En esa idea, se empeña en alfabetizar en español, al ver sus resultados deficientes, no revisa su práctica y estrategias de enseñanza, sino que atribuye otras razones para justificarla. Hablar español es una necesidad, pero el alumno tiene que estar consciente de aprenderla, para que tenga acceso a las fuentes escritas, la comprenda y amplifique sus conocimientos, pero su lengua originaria no tiene que ser ignorada ni sustraída.

El argumento de los profesores sobre la problemática de la lectoescritura se debe:

–A los factores externos– (dando a entender que el problema no es pedagógico) la lengua, la cultura y el factor económico. También porque no hay material de apoyo para todos, los libros de texto y *bats'i k'op* no llegaron este año. (Registro diario de campo, abril 2019)

–Porque la prioridad es enseñarles a leer en español, es lo que muchos hacemos, algunos manejamos ciertas palabras sencillas, pero no es ese el objetivo. Los métodos que

utilizamos no son funcionales, falta de una buena estrategia de enseñanza. Gran parte de los errores en la enseñanza son por parte de los maestros, ya que no asumen su compromiso en su rol docente, no se preocupan en investigar nuevas formas de enseñanza, no invierten en material didáctico, siguen con los mismos métodos de hace muchos años, la enseñanza mecanicista y la repetición de palabras. Nos hace falta conciencia de la labor que realizamos, falta mayor esfuerzo, mejores materiales de enseñanza, ideas tenemos, pero materiales no. También los materiales que nos envían, son totalmente diferentes al contexto donde estamos, debería existir materiales exclusivamente para los alumnos de las comunidades rurales, que los libros estén en lengua indígena. Los que trabajamos nos confrontan con la realidad de los niños. Otro factor importante es, que no estamos capacitados para la docencia, muchos estamos en este trabajo porque tuvimos suerte y entramos por necesidad de conseguir trabajo, no tenemos la vocación de ser maestros. Para enseñar se necesita vocación, si esto no existe solo tratamos de cumplir con el horario, buscamos culpables. (Rojas, Entrevista, abril 2019)

–Aprenden más rápido los niños que saben hablar español, considero que se debe a la comunicación, también no tienen interés de aprender porque los niños van con hambre a la escuela, como que las mamás no están pendientes de sus hijos, llegan muy desaseados, abundan los piojos y como es demasiado, los distrae a los niños. No les compran los útiles escolares que les pedimos, solamente cuando inicia las clases llevan materiales y pasando un pequeño tiempo ya no llevan nada, los padres quieren que los maestros hagamos todo el trabajo. (Méndez, Entrevista, enero 2019).

–Es por la falta de conocimientos previos de las letras, en sus casas no se atiende este tema.

–Es por el desempeño de los profesores, se conflictúa al alumno por la forma en cómo se alfabetiza: ¿Qué hacemos? Encajonamos al niño a que aprenda español y nos olvidamos de la otra parte, –ni aprende la lectoescritura de su lengua materna ni aprende la segunda lengua, porque hay una confusión. Porque, para enseñar a leer y escribir, primero empezamos con la letra “o” y le presentamos el dibujo de la olla, el oso; pero si vamos a enseñar en lengua indígena no podemos enseñar la letra “o” con la olla porque para ellos tiene otro nombre, el cual complica el aprendizaje de los alumnos. Creo que para que podamos corregir un tanto lo que nos corresponde, lo que ya hemos hecho mal, es necesario

mucha conciencia de parte de los maestros, deberíamos de conocer la cultura de los alumnos, involucrarnos más. Lo que hacemos para la alfabetización, es que revolvemos las lenguas, mezclamos el español y la lengua indígena para enseñar, y más que nada no enseñamos ni a leer ni a escribir la lengua, nada más la utilizamos como medio de comunicación, para traducción, o puente nada más para aclarar algunas cosas. No se está respetando los horarios que establecen el plan y programa, la enseñanza para cada lengua debería de ser separada, un tiempo para español y otro tiempo para la enseñanza escrita de la lengua indígena. (Gómez, Entrevista, julio 2019)

Desde mi análisis, el relato de la última entrevista acierta en diversos aspectos, todo enfocado en la práctica del docente, principalmente en la toma de conciencia del papel que representamos como docentes de las escuelas llamadas bilingües, que no han hecho mella en lo que los padres de familias esperan, e invita a corregir los errores, a involucrarnos con las comunidades, cambiar las viejas prácticas que han dejado mucho que desear por otras que cumplan con las necesidades de los pueblos originarios. Trayendo al tema el caso de mi alumno Valentino narrado en la presentación, quien era un niño que estaba en quinto grado y no sabía leer, aunque sabía hablar en español era extraño su poco avance pues sabía de memoria todas las sílabas, pero no sabía formar palabras. Es evidente que a su edad el niño no había entendido como funcionaba el sistema de escritura, apoyada en la lectura de textos diariamente durante 30 minutos, el trabajo en equipo con otros niños que presentaban mejor avance y el uso de un pizarrón que elaboré con todas las sílabas simples y compuestas desde luego en la forma tradicional; los invitaba a localizar, marcar y pronunciar dos o tres sílabas y a escribir en seguida las sílabas pronunciadas, formando palabras y frases. En un lapso de tres semanas Valentino me sorprendió diciéndome *gracias maestra por ayudarme, ya puedo leer*.

El uso directo de los métodos tradicionales lleva al alumno a un forzado aprendizaje de la lectoescritura, el cual ocasiona que el niño prolongue el tiempo del proceso de aprendizaje; pues ante la falta de condiciones y oportunidades que el docente obvia porque desconoce cómo llevar a cabo esta etapa importante, el niño por sí sólo va descubriendo y entendiendo como funciona el sistema de escritura, ahora entendemos porque los niños van pasando de grado sin saber leer. Ferreiro y Teberosky (1979), aseguran que los niños que no aprenden en primero, es porque aún se ubican en los niveles de conceptualización. Es necesario un tiempo previo para familiarizar al niño con la lengua escrita, como Aranda (2009) refiere no hay que confundir la labor de

familiarización con actividades de enseñanza, es un trabajo previo que debería iniciar en educación preescolar, pues se trata de generar condiciones que proporcionen al niño oportunidades de observar actividades comunicativas de la lengua escrita, por ejemplo, leyéndoles cuentos y al mismo tiempo mostrar ‘cómo van diciendo’ para que el niño descubra “que los sonidos de la lengua oral se corresponden con las letras” (Aranda, 2009, p. 11).

Según los relatos de los profesores entrevistados, el aspecto pedagógico no es el único que influye para avanzar en la solución de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, existen otros factores importantes que intervienen de manera significativa en el deficiente aprendizaje de los alumnos como los siguientes:

–Se debe al desinterés de los padres de familias, por la poca función del papel de la educación en sus necesidades de vida, prefieren que sus hijos trabajen para ganar dinero, la educación no cubre sus expectativas y por eso no gastan en útiles escolares, porque la educación no les reditúa ganancias. (García, Entrevista, enero 2019)

Esta idea reside en que muchos padres de familias emigran a las ciudades para vender sus artesanías, en temporadas vacacionales muchos niños también salen a trabajar, ocasionando vacío en las escuelas días antes y días después de los períodos vacacionales, en algunas comunidades sancionan económicamente (200 pesos diarios) a los niños que se adelantan o llegan después a clases. Por eso aprender a hablar español es importante para ellos. La migración de los padres a las ciudades ocasiona el abandono de los hijos, no hay acompañamiento para las tareas extraescolares. En esa misma idea el profesor Óscar considera que:

–Se debe a la falta de apoyo de los padres, si en las ciudades los niños aprenden a leer en cuatro meses, es porque los padres y madres están pendientes de sus hijos, colaboran en la elaboración y compra de materiales que piden los profesores, todo ese apoyo no existe en nuestros alumnos, allí tengo un niño que –llora porque se le acabó su cuaderno–, yo no puedo comprarlo porque al rato todos van a querer que yo les de sus útiles. El apoyo de los padres lo considero muy importante, así como las constantes suspensiones de clases por diversas situaciones. (Martínez, Entrevista, enero 2019)

Por mi experiencia en las comunidades de Chamula, doy cuenta de las situaciones que menciona el profesor Oscar, debido a las condiciones climáticas en la comunidad se suspenden clases constantemente. También son motivos de suspensión de clases las fiestas patronales de la

cabecera municipal, los comités toman los acuerdos, les comunican a los alumnos la suspensión de clases sin tomar en cuenta la opinión de los profesores, de la misma manera cuando se realizan asambleas de la comunidad, campañas electorales o campañas evangélicas, el lugar de concentración es la cancha de la escuela, por diferentes motivos se interrumpen actividades académicas. Además de ellos, las salidas frecuentes por reuniones oficiales y sindicales; marchas y plantones por parte de los maestros; en fin, son pocos los días que realmente se trabajan.

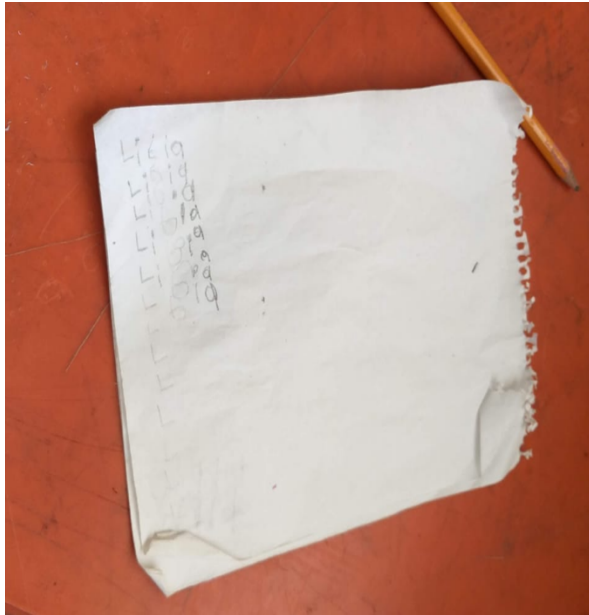


Foto 6. Útiles escolares con el que algunos niños de primer grado de primaria asisten a la escuela.
Fuente: Archivo, trabajo de campo, enero, 2019

La escasez de útiles escolares en los alumnos como los cuadernos y los lápices afecta el desarrollo de las actividades pedagógicas de manera relevante por ser materiales básicos con el que todos deberían contar, sin embargo, algunos niños no cuentan con ese material más que con unas hojas sueltas y un lápiz (fotografía 5). Eso indica que no cuentan con otros materiales como: borrador, sacapuntas, tijeras, pegamento, lápices de colores, etc., guías de apoyo, fotocopias de materiales que solicita el profesor y otros, muy pocos niños tienen posibilidades de adquirirlos, en ocasiones el profesor se ve obligado a hacer esos gastos.

En las escuelas alternativas no todo es llano, las prácticas descolonizadoras exigen compromiso, responsabilidad y constancia en la búsqueda de información y actualización que las mismas profesoras advierten que es difícil pero no imposible, siempre que exista la convicción y conciencia de dar atención de acuerdo a las condiciones reales de los alumnos y de romper con las viejas prácticas, que también resulta complicado porque no son escuelas autónomas sino escuelas reconocidas institucionalmente que se preocupan por construir una educación diferente, que representa mucho esfuerzo y tiempo adicional tanto para el trabajo académico, así como todo lo que implica la elaboración del proyecto y la investigación previa en la comunidad para formar el calendario socio-natural.

Las profesoras se sienten satisfechas con los resultados que los alumnos reflejan en su aprendizaje, pues consideran que aprenden más rápido y de manera significativa; no se presiona al alumno a aprender porque las actividades motivan a los niños a participar, en voz de ellas mencionan que hasta los niños más tímidos se contagian y terminan integrándose a las actividades. Incluso han realizado actividades conjuntas con los padres y madres de familia, en los que daban testimonios que es bastante agradable ver a los padres involucrados en las actividades y a los niños llenos de alegría y entusiasmo.

Tanto a los niños como a los padres, les agrada que su lengua materna sea escrita, y que los conocimientos de sus ancestros sean valorados. Por medio de las actividades pedagógicas la cultura originaria retoma su significado, pues no se trata de imitar lo que se hace sino de los valores que contienen los temas, los mismos padres van reaprendiendo pues algunos ya empiezan a desprenderse de sus tradiciones.

5.3.- Las instituciones en la educación bilingüe

La política que vive el país, ha dejado en la marginación y el olvido a los pueblos originarios, hecho que golpea directamente a los niños en edad escolar. La burocracia educativa y la deficiente formación docente han impedido introducir cambios en la cultura escolar especialmente en el carácter bilingüe de las escuelas indígenas.

El apoyo y los recursos que se asignan a las escuelas indígenas son insuficientes o no están distribuidas de manera equitativa, situación que empeoran las condiciones de desigualdad entre las escuelas y deja lejos la posibilidad de ofrecer una educación justa para las poblaciones indígenas.

–Realmente hay poco material en lengua indígena, este año no nos mandaron. La DGEI, no está atenta a las necesidades de las escuelas ni del aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, –no cumple su papel–, y afecta el papel del docente y de la preservación de la lengua. Hay profesores que sí lo trabajan, leen los cuentitos a los niños y les explican las imágenes que vienen, y los niños sí participan. Es necesario un material para la enseñanza de la lectoescritura y no hay. (García, Entrevista, enero 2019)

Este relato se refiere a la escasez de materiales en lengua indígena, planes y programas apropiados al contexto, los pocos que se han editado se desconocen físicamente, llegan tarde o no llegan a las escuelas. El proceso de alfabetización es deporsi complejo y llevarlo a cabo en lengua indígena es mucho más por la falta de materiales impresos, previo a su aplicación se requiere de capacitación al profesor, así como material apropiado para los alumnos como menciona Míguez “El insuficiente presupuesto para una educación bilingüe se refleja no sólo en las carencias de infraestructura en las escuelas, sino también en la elaboración y difusión de materiales en lenguas indígenas, y en el apoyo para la formación docente” (Míguez, 2012, p. 227).

En las escuelas alternativas, los mapas vivos, croquis y dibujos que elaboran en común (padres y profesores) ayudan a concentrar situaciones que se convierten en aprendizajes, como la escritura y el significado de los nombres de sitios o espacios que existen en la comunidad, o simplemente conocer lo que existe en la comunidad: como los cerros, los árboles, las historias que guardan cada una de ellas, etc., forman parte de un amplio conocimiento que los alumnos pueden llegar a aprender, y que bien sustituyen a los materiales que envía la Secretaría de educación Pública.

En estas actividades, el profesor o profesora emplea un doble esfuerzo que bien merece ser reconocido, es necesario proveer de recursos a las escuelas rurales para continuar en los trabajos por proyectos, así como la formación profesional que requieren los docentes.

5.4.- Perspectivas de los padres de familias

Sobre las expectativas que los padres de familias tienen sobre la escuela y la educación de sus hijos, es variable; a unos solamente les interesa que sus hijos aprendan a leer, escribir y resolver problemas matemáticos básicos, porque es lo que les servirá y no se interesan en que continúen estudiando después de la primaria, ya que consideran que les ayudan más si trabajan. Otros piensan de manera diferente, como en el caso de los padres de familias más jóvenes, ellos quieren que sus hijos aprendan bien, expresan que, si sus hijos desean estudiar más adelante, los apoyarán y, además les gustaría que llegaran a cursar una carrera. También consideran que es muy importante que aprendan a escribir en lengua originaria y en español, porque cuando son adultos y saben usar las dos lenguas son personas muy valiosas para su comunidad, son los que desempeñan en los

cargos importantes incluso se convierten en líderes, y llegan a tener cargos políticos en su municipio.

Actualmente, la migración a las ciudades es muy palpable en las comunidades indígenas de manera general, los profesores comentan que los padres ya no quieren que a sus hijos se les enseñe en su lengua materna: “No les gusta cómo enseñamos, piensan que no enseñamos bien. También lo que han dicho mucho es, para qué le vamos a enseñar su lengua si ya lo saben, lo que quieren es que los alumnos aprendan español” (Rojas, Entrevista, abril 2019). La profesora Estela, comenta que por eso ella la mayor parte del tiempo les habla a los alumnos en español, pero los niños no le entienden y se ve obligada a hablarles en tsotsil, cuando enseña a leer no utiliza palabras en tsotsil sino en español. En un relato anterior menciona que no sabe escribir en su lengua materna o no está segura de escribir correctamente. Tampoco se ha hecho labor de convencimiento con los padres de familias, debido a que los mismos profesores no están convencidos de querer enseñar en lengua materna. Sobre esa idea, varios profesores coincidieron en decir que es más complicado enseñar en lengua indígena.

El desarrollo del bilingüismo dentro del ámbito escolar depende más de la voluntad de la comunidad que de la acción del sistema educativo: “La escuela proporciona un medio para la castellanización, la comunidad define la continuidad o no de la lengua materna por sus propias prácticas comunicativas” (Coronado, 1997, p. 241), y ambas negocian si la interacción en el ámbito educativo recurre o no a las dos lenguas. Existe una falta de aceptación de la cultura indígena en los padres de familias, consideran que la cultura que vale más es la cultura occidental, el uso de su lengua es como un signo de atraso, le asignan mayor valor al español por la ventaja útil en la migración, de igual forma los profesores consideran la situación lingüística de los alumnos como un obstáculo para su aprendizaje, el profesor José expresa su preocupación:

–Creo que aquí entran los valores, el sentido de sentirse menos en una cultura diferente, le damos más prioridad al español, porque vemos que es la que domina, creo que estamos fallando nosotros, le echamos la culpa a los padres, porque nuestra práctica no se está haciendo correctamente, no se están formando niños bilingües, el padre de familia lo que quiere es que su hijo se defienda ante cualquier situación y si nada más se le enseña en lengua indígena como que el niño queda indefenso para estar en otros contextos. Creo que nosotros como escuela indígena no hemos hecho lo que nos corresponde, porque si nosotros

enseñáramos bien a hablar, leer y escribir en lengua indígena y también hablar, leer y escribir bien en español creo que ganamos, y ganamos mucho. Y el padre de familia se daría cuenta. (Gómez, Entrevista, julio 2019)

Uno de los elementos fuertes que los profesores sacan a relucir y utilizan como justificación para no alfabetizar en lengua materna es: que los padres de familias ya no quieren que a sus hijos se les enseñe en su lengua materna, tampoco a leer y escribir en lengua indígena; pues argumentan que *–no es necesario porque eso ya se lo saben–*. Los padres de familias consideran que lo más importante es *–que sus hijos aprendan el español–*, es decir, la segunda lengua ya que: *eso es lo que les va a servir en la vida, para salir a trabajar en las ciudades*. Al decir verdad, esto es cierto. Lo que ha hecho falta en la labor del docente, es valorar la lengua originaria, que aprender otra lengua hace a la persona más fácil su relación entre personas y entre pueblos. Ser integrante de un grupo étnico es parte de la riqueza cultural, lo cual no le resta valor sino todo lo contrario. Que leer y escribir su lengua facilita la alfabetización según las investigaciones ya mencionadas (Hamel et al. 2004 y Cummins 2002), así como para expresar emociones y sentimientos, escribir para dar a conocer las tradiciones y costumbres a sus mismos grupos étnicos y entre funciones sociales de la escritura. Aunque por necesidades de trabajo muchas personas se ven obligados a migrar a las ciudades, la gran mayoría vuelve a su comunidad después de un tiempo a reincorporarse a sus costumbres y sus tradiciones. En ese sentido, es importante el fortalecimiento y la revitalización de las lenguas indígenas a través de la lengua escrita, dejar escritos los ritos, los rezos, las oraciones y los cantos que se usan para agradecer a sus dioses y a la Madre tierra, para que las nuevas generaciones rescaten los valores y significados.

Cuando no se reconocen la lengua y la cultura como patrimonio cultural, el argumento de los padres de familias como la poca disposición de los profesores, llevan a desarrollar estrategias de enseñanza que no son favorables para el aprendizaje de los alumnos, no sólo en la alfabetización sino en el desarrollo de diferentes contenidos de enseñanza. Esta diversidad en el ejercicio educativo se debe “Tanto a problemas prácticos (materiales didácticos, capacitación, infraestructura) como concepciones ideológicas que se han inculcado en la población indohablante e hispanohablante y más específicamente, en los maestros, por medio de las prácticas castellanizadoras y desvalorizadoras de las lenguas indias” (Coronado, 1997, p. 140). Por ello, esta tesis pretende que los profesores indígenas que trabajan en escuelas en situación de monolingüismo

reflexionen a cerca de ello, donde la mayor parte de las comunidades indígenas son hablantes de la lengua tseltal y tsoltsil con poco dominio del español.

La escuela alternativa es realmente una alternativa, es un proyecto que lleva poco tiempo practicando el método inductivo y ha logrado introducir nuevas prácticas involucrando a la comunidad, a los padres de familias y madres en la educación de sus hijos. El problema que se presenta es que trabajan de manera oculta, hace falta el apoyo y reconocimiento institucional, prevalece el temor de ser descubiertos ya que trabajan poco los contenidos del plan y programa. Los trabajos administrativos están sujetos a la institución educativa oficial.

Es importante mencionar que el trabajo por proyectos dependen de la disposición de los profesores y profesoras y no de la institución, ello significa que el trabajo por proyectos va de paso junto con el profesor, pues es una responsabilidad individual a menos que la propia comunidad solicite que los profesores trabajen con la metodología.

Es evidente que los intereses de las instituciones y empresas a favor de la globalización imperante en nuestra sociedad no coinciden con las necesidades de los pueblos indígenas, y por esa razón la distribución de los recursos no son justas, ni equilibradas. Es cuando comprendemos que el bilingüismo fue introducido por el Estado como una estrategia para obtener un mejor aprendizaje del español, pero “En realidad las políticas educativas han contribuido a acelerar el desuso y el abandono de las lenguas originarias” (Bensasson 2010, citado en Baronnet, 2013, p. 130).

Lo anterior significa que, no es suficiente el esfuerzo únicamente del docente por querer cambiar todo un sistema estructurado, es necesario reforzar desde las políticas educativas el cumplimiento de las leyes para que los alumnos reciban una educación culturalmente pertinente en todas las escuelas bajo el enfoque por proyectos.

5.5.- Propuesta

Después de analizar el trabajo y los resultados que las profesoras de la escuela alternativa y otras milpas (Educación preescolar y otras escuelas primarias integradas en la REDIIN que asistieron al Encuentro Interestatal de Milpas Educativas) compartieron con satisfacción sobre el avance de sus

alumnos pocas veces visto en el aprendizaje de la lectoescritura a través de trabajos por proyectos, esta tesis, invita al docente después de haber reflexionado sobre su práctica a romper con las prácticas de enseñanza tradicional y tomar posición en la propuesta de realizar actividades académicas a partir del trabajo por proyectos que prone el MII acuñado por Gasché y María Bertely. Ya que de acuerdo con García-Vera (2012) el método por proyectos es una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional, para instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una forma de lograr aprendizajes significativos que, además, son susceptibles de ser desarrollados para un área específica (lengua materna) con una didáctica desarrollada con el enfoque pedagógico ya expuesto. Se trata de que el niño aprenda en el hacer, en la vida misma y en estrecha relación entre la escuela y la comunidad.

El en mismo sentido, se considera iniciar el proceso de alfabetización tomando en cuenta el contexto, y lo más importante es la etapa de familiarizar al niño en la lengua escrita para que el alumno comprenda como funciona el sistema alfabético, se de cuenta que la escritura representa el nombre de las cosas a partir de textos reales y desde allí conozca la función social y práctica que tiene la lengua escrita. Retomando así, el enfoque constructivista que propone Emilia Ferreiro, como parte de los hallazgos en la investigación documental.

Al hablar del tema de la lectoescritura no se puede dejar a un lado la lengua materna de los alumnos, ya que el lenguaje es un elemento relevante en el proceso de aprendizaje. Freire (2016), recomienda el respeto por los conocimientos que los niños traen a la escuela para iniciar la enseñanza ya que es lo que forma parte de su identidad cultural. Considero que es necesario el trabajo de sensibilización para iniciar la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna tanto de profesores como de los padres de familia para ofrecer una educación bilingüe real. Promover la propuesta de Hornberger (2005) y Backer (1997) en la biliteracidad, que engloba una estrategia de enseñanza de la lengua escrita en un trabajo que considera el desarrollo de la literacidad en dos lenguas (lengua originaria y español), que el alumno no sólo aprenda a descifrar letras sino que a través del acceso a las fuentes escritas tenga oportuniades de ampliar su universo cognoscitivo, de hacer práctico sus conocimientos en la vida y para la vida, en fin, un trabajo que pretende construir una sociedad diferente, formar sujetos críticos que sean capaces de analizar su mundo y el exterior.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la lectoescritura en lengua indígena es complicada.

¿Complicada para quién?

(Anónimo)

Esta investigación, originalmente planteaba presentar una propuesta para la enseñanza de la lectoescritura que pretendía resolver la problemática que presentan los profesores de Chamula, Chiapas, para que los alumnos aprendan a leer y escribir. Sin embargo, los hallazgos encontrados en la investigación me condujeron a un cambio en la metodología, consecuentemente en la reformulación de los objetivos y preguntas de investigación sin descartar el planteamiento inicial que consiste en contribuir en la solución de la problemática. En ese sentido, esta investigación pretende que el docente reflexione sobre su práctica docente a partir de los hechos concretos que se ofrecen mediante la interpretación de las voces y las experiencias de los profesores investigados, de tal manera, que logre detectar elementos importantes que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura, así como introducir en su práctica los cambios necesarios por un trabajo responsable y comprometido para que los alumnos no sólo logren la alfabetización sino iniciarlos en la práctica de la lectura, es decir desarrollen la literacidad crítica (Giroux, 2004) que consiste en leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar. En otras palabras, que la lengua escrita tenga uso para su desarrollo en la sociedad.

Un balance de los escenarios

De acuerdo con los testimonios analizados de los profesores en los capítulos 3 y 4, los elementos relevantes que apuntan a la problemática en la dificultad para aprender a leer y escribir están considerados dentro del aspecto pedagógico relacionado con las estrategias de enseñanza, la escuela, y de manera directa con el entorno. Se encontró que la lengua materna tiene relación directa con el aprendizaje de la lectoescritura, aunque, es un tema interesante no es el objetivo de la investigación.

El resultado de conocer otras formas de enseñanza, permite hacer una reflexión en la práctica de los profesores que han centrado su enseñanza en los métodos tradicionales que conducen a un limitado aprendizaje memorístico y mecanizado, consecuetemente a un aprendizaje que requiere de más tiempo para aprender a leer y escribir y resta valor a la comprensión lectora, que a su vez propicia el rezago educativo. Reflexión que en lo personal descubrí como parte de los hallazgos en la investigación documental que promueve Emilia Ferreiro.

De acuerdo a las experiencias relatadas de los profesores de la escuela tradicional indican, que las estrategias que se han empleado para iniciar la enseñanza de la lengua escrita están basadas en métodos tradicionales de manera directa, en el que se forza al alumno a aprender antes de que esté preparado. Esto significa que los problemas y las dificultades del aprendizaje aparecen no precisamente por el uso de los métodos tradicionales sino porque se adelantan las etapas, es decir, que en ese momento los niños aun no entienden como funciona la lengua escrita y si a ello le agregamos un contexto que carece de los medios que favorecen la familiarización con materiales escritos, surge entonces la dificultad, el rechazo y la desmotivación por aprender. Apropiarse del sistema de escritura es de por si bastante complejo para el niño, y según Aranda (2009) si la escuela no da oportunidades para familiarizarse con la lengua escrita para que descubra el significado de lo que representan las letras, dificultan más el aprendizaje de los alumnos.

La razón de por qué los alumnos no aprenden a leer y escribir en primer grado en la escuela tradicional, o necesitan de más tiempo para lograrlo, se concluye que es porque se introduce de manera directa la enseñanza de las grafías sabiendo que la gran mayoría de los niños cuentan con muy pocas ocasiones de aprendizajes previos vinculados a las grafías, lo cual no es propio al nivel de ellos, es decir, que las estrategias de enseñanza no responden a la realidad del alumno. “es una intervención escolar que intenta hacer entrar de inmediato al sujeto al sistema alfabético de escritura, vemos a los niños avanzar a través de una serie de etapas no previstas por el método ni por el docente” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 314). Esta situación lleva al estudiante a un posterior conflicto, no solo a la hora de leer, sino en la comprensión de textos de las diferentes asignaturas en los grados subsiguientes.

Uno de los elementos importantes que pasan por alto los profesores de enseñanza tradicional es el contexto comunitario, pues no se da relevancia a la situación lingüística de los alumnos, el contexto social, cultural y familiar; la mayoría de los profesores consideran a la lengua

indígena como un obstáculo para la alfabetización, y el desconocimiento del español como un padecimiento, se confunde la alfabetización con la castellanización, siendo estos dos procesos diferentes que requieren de una estrategia distinta para su enseñanza.

La vida en las comunidades indígenas no concibe a la alfabetización y el uso de la lengua escrita para resolver problemas de la vida diaria de las personas. Por eso, la escuela es el único espacio donde el alumno puede adquirir este aprendizaje, en consecuencia, requiere del compromiso responsable y activo por parte del profesor.

En contraste con la metodología que se emplea en las escuelas que trabajan en el Proyecto Milpas Educativas dejan claro, que aunque las condiciones sociales, familiares, económicas y culturales de los alumnos son similares a las de una escuela tradicional hay un avance en la solución de la problemática. Esta claro que la escuela es el espacio donde se espera que los alumnos aprenden a leer, escribir y hablar español, por esa razón las profesoras entrevistadas buscan nuevas estrategias de enseñanza para la lectoescritura, la cual, no se trabaja por separado, sino de manera transversal, dado que el currículum del Método Inductivo Intercultural (MII) imita la visión sintáctica, entera y global a partir de unidades temáticas por proyectos. Misma que puede catalogarse como una alternativa educativa ya que toma en cuenta la cultura comunitaria de manera viva, dinámica y no folklorizada.

La enseñanza de la lectoescritura que practican en la escuela alternativa no se trata sólo de leer y escribir sino del valor y el reconocimiento de su contexto en un lenguaje escrito, así como de rescatar los saberes de los niños. El uso pedagógico de los eventos sociales, religiosos y culturales de su entorno, motivan al alumno el gusto por aprender a leer y escribir, pues parten del significado del mundo del niño. Estas características hacen la diferencia del modelo tradicional.

En la escuela alternativa, la enseñanza no se centra en la enseñanza de las grafías y sonidos en específico. Los alumnos aprenden a leer y escribir las palabras que resultan de las actividades que las docentes realizan en los trabajos por proyectos, los cuales son temas que surgen del calendario socionatural, y por ello tienen significado en la vida de la comunidad y de los alumnos. Lo importante de este proceso de aprendizaje es que los alumnos comprenden el significado de la palabra y de su escritura, de acuerdo con Irena Majchrzak llegan a comprender que cada letra tiene un sonido diferente a las otras y que con ellas pueden escribir muchas palabras. Su aprendizaje

tiene significado, el niño sabe de qué se habla y cómo se escribe, pues toma en cuenta el contexto comunitario y la lengua que dominan los alumnos¹⁶.

En la investigación con las maestras de la escuela alternativa pudimos notar que la alfabetización es algo más que el deletreo de palabras, se interesan en que el alumno comprenda lo que lee, que puedan manejar la lengua escrita en diferentes formas, y, cuando el alumno todavía no logra leer y escribir se le permite expresarse con dibujos o mediante el lenguaje oral, incluso exponen sus ideas mediante croquis vivos de su comunidad que ellos mismos elaboran. Los testimonios de profesoras de preescolar aseguran que aprenden de los errores y expresan satisfacción por los avances que presentaban sus alumnos al emplear la propuesta metodológica de Irena Majchrzak (2004) que se asemeja al modelo de palabras generadoras propuesta por Freire (2016) y el método global o analítico, pues aseguraban que no habían logrado que sus alumnos empezaran a leer en preescolar en poco tiempo.

Por otra parte, según el estudio realizado se demuestra que en las escuelas alternativas se generan estrechas relaciones entre padres de familia, profesores y personas expertas de la comunidad, pues resulta esencial la participación activa de estos elementos desde la elaboración hasta la ejecución de los proyectos, que son acordados en asambleas. El cual demanda mayores esfuerzos y trabajo comprometido de los docentes.

Haciendo un balance entre las dos formas de enseñanza se concluye que el proceso de aprendizaje de la lengua escrita requiere de estrategias didácticas que consideren el desarrollo cognitivo que presentan los alumnos, por eso, se consideran como aportes positivos para avanzar en la solución del problema pedagógico, lo siguiente:

1.- Dentro de los métodos tradicionales, considerar el empleo del método global o analítico ya que “se parte de textos completos, de frases, o en su caso, de palabras conocidas por los alumnos y que por esta razón le son significativas” (Oihartzabal, 2002, p. 253) siempre y cuando se tomen

¹⁶ Irena Majchrzak (2004), hace énfasis a la composición fonética de las palabras, no como un método riguroso, sino como el reconocimiento de diferentes sonidos que cada una de las letras emite. En esta propuesta el uso de la pared letrada es un aleado permanente, así como el alfabeto móvil propuesto por Montessori, y asegura que el proceso cognitivo se basa en gran medida en la percepción de la diferencia existente tanto en la forma como en el sonido de las letras. La presencia adecuada de las letras -por medio de las palabras significantes- puede enriquecer este mundo y diversificar los propios juegos infantiles. Después de haber conocido el sonido de todas las letras, el alumno puede experimentar con otras palabras y tratar de comprenderlas. Los niños saben nombrar oralmente todo lo que existe a su alrededor, ahora aprenderán a hacerlo con la palabra escrita. Van a nombrar el mundo.

en cuenta las condiciones reales de los alumnos como la lengua y la cultura, no sin antes de que los niños “logren entender la lógica del sistema de escritura” (SEP, 2017). Debido a que la población en estudio tiene pocas ocasiones de interactuar con la lengua escrita para avanzar en la comprensión acerca del sistema de escritura, es de vital importancia que la escuela “le ofrezca oportunidades de “leer” y “escribir” antes de hacerlo convencionalmente, y de participar en actividades en las que la lengua escrita tenga una finalidad comunicativa real” (SEP, 2017, p. 196).

2.- Considerar la enseñanza transversal, que propone el Método Inductivo Intercultural que parte de la cultura comunitaria, los saberes del niño y la lengua materna, iniciando con la alfabetización territorial que gesta el interés por la lengua escrita no convencional como ejercicio de expresión de la voz, y se concreta en la enseñanza convencional de la propuesta de Irena Majchrzak (2004), que originalmente plantea iniciar con el nombre propio, pero en la metodología del MII se enriquece con las palabras y frases que se generan en el trabajo por proyectos, el cual resulta significativo y vivencial por los espacios y situaciones reales que motivan al alumno para su aprendizaje.

Ante la precariedad y la desigualdad social a la que están condenadas las escuelas de zonas rurales, es imprescindible descolonizar el pensamiento del docente para poder ofrecer una educación más justa, donde la lengua materna de los alumnos no sea simplemente utilizada como un medio de instrucción de los contenidos de enseñanza en favor de preservar la cultura dominante, pues hemos caído en el estigma de una sociedad que ve a las lenguas indígenas como signos de atraso y marginación. Es importante revitalizar las lenguas indígenas, que los pueblos originarios se vean beneficiados en aprender y producir sus pensamientos en textos escritos. Existe una gran diferencia cuando una persona quiere aprender una segunda lengua y cuando se la imponen, ser bilingüe permite la comunicación con dos culturas. En una comunidad indígena hablar dos lenguas hace a la persona valiosa, pues tiene la posibilidad de comunicarse con su comunidad y con personas externas. Por lo tanto, es tan valioso el dominio oral como escrito tanto de una lengua indígena como del español.

El sistema económico y la globalización que vive el país está más enfocado en los avances tecnológicos y las ganancias de los empresarios que en las necesidades de las comunidades indígenas, por esta razón es necesario considerar la enseñanza formal de la segunda lengua (español), para fomentar el bilingüismo en los estudiantes que permita el uso funcional de la lengua

materna y el español en forma escrita, no desplazar la lengua indígena sino desarrollar ambas lenguas, iniciando la enseñanza de la lengua escrita en lengua indígena.

A pesar de que la lengua indígena pudiera ser una lengua ágrafa también puede llegar a ser una lengua de prestigio. Para ello, se requiere que el problema del bilingüismo no se vea como una tarea individual, sino del conjunto de docentes que integran una comunidad de corte institucional. Así como de la colaboración de las autoridades educativas: supervisor escolar, jefes de zonas, y las propias políticas educativas.

La investigación etnográfica realizada presenta un panorama sobre las condiciones reales que viven los docentes en las escuelas indígenas de los Altos de Chiapas. Los datos reunidos me proporcionaron la posibilidad de hacer un análisis sobre la situación problemática y detectar los elementos que influyen en las dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. El avance para la solución del problema pedagógico que la tesis presenta en esta etapa, se concretó al contraste de dos modelos de enseñanza orientada por los hallazgos encontrados en el proceso de investigación. Quedando aún, pendiente por profundizar el estudio del sistema de escritura que propone Emilia Ferreiro, que será necesario trabajar ampliamente más adelante ya que, muchos profesores desconocen en qué consiste la etapa previa para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

La metodología cualitativa me permitió desarrollar, mejorar y hacer cambios necesarios en el transcurso de la investigación. Por el tiempo que dura el curso de la maestría (dos años) no se diseñó una propuesta de enseñanza para la lectoescritura como tal. Considero que si esta tesis puede inducir al docente a la reflexión es un avance, el contraste de dos modelos de enseñanza permiten elegir si continuar en el mismo camino o buscar nuevas estrategias de enseñanza que contribuyan al aprendizaje significativo de los alumnos como los que ya se han propuesto en este trabajo, los cuales surgen de las experiencias de profesores del medio indígena, pero también pueden ser aplicados en otros contextos.

Esta tesis se centró en dar voz de manera escrita a las experiencias que han estado silenciadas y merecen difusión y reconocimiento, principalmente por los profesores que se preocupan por mejorar sus estrategias de enseñanza para resolver la problemática de la lectoescritura, así como para los estudiantes en proceso de formación, sepan a que se enfrentan los profesores en el terreno de los hechos.

Para llevar a cabo una educación pertinente, es necesaria una transformación del quehacer consciente de los profesores, rompiendo con los esquemas tradicionales de enseñanza, y principalmente perder el miedo al control que las instituciones oficiales han ejercido sobre los docentes. Para ello, es necesario un proceso de formación docente, como en años anteriores se llevó a cabo con el PACAEP desde una política a nivel federal, el cual fue un proyecto educativo cultural según Ornelas (2000), como una acción complementaria del trabajo escolar que en lo fundamental reconoció a la cultura como sustento de las actividades pedagógicas, reconociendo la escuela como “Un espacio privilegiado para la difusión cultural” (Ornelas, 2000, p. 74).

Es necesario replantear nuestro papel docente ante las necesidades de los niños indígenas, que se concreten en propuestas educativas desde abajo, desde un interés colectivo tal como lo sugieren las comunidades de práctica, la enseñanza situada, el método de proyectos y las milpas educativas; que proyecte a una educación sociocultural, en el sentido de reivindicar la cultura a través de la escuela como lo propuso y trabajó el PACAEP, así mismo involucrar la escuela a la comunidad y no al revés, es decir estrechar vínculos entre cultura y educación; todo en función de favorecer aprendizajes significativos y considerando a la escuela como espacios de manifestaciones, apropiaciones y transformaciones culturales, para implantar una educación crítica que provoque un cambio en la percepción de la educación que no sea la de transmisión de conocimientos, por una educación intercultural que no se quede en el discurso y la reflexión teórica, sino asumir desde la práctica una perspectiva pedagógica decolonial a favor de los aprendizajes significativos que ayuden a mejorar las condiciones de vida de las comunidades indígenas, mismas que resignifiquen las relaciones y las posiciones en el ámbito escolar del maestro y el alumno.

Estoy convencida de que es posible una educación diferente y más justa para los alumnos de pueblos originarios: mi sueño por compartir un método de enseñanza para la lectoescritura se modificó en el ir y venir de la construcción de la tesis. Pero eso no significa que haya quedado en el olvido, sino todo lo contrario. La trayectoria formativa en la Maestría no solamente me proporciona los elementos para diseñarla, sino me dispone como dice Morín (2013) tal vez para un nuevo viaje, para iniciar un nuevo proyecto. Es decir, que esto no es el final, sino el camino que me conduce para hacer realidad el objetivo inicial de la tesis, para que más adelante pueda compartir con mis compañeros de zona y más allá. De acuerdo con Carlino (2003), la tesis no sólo será una obra cumbre (como lo último que se pudiera escribir) sino que, es el primer paso para

luego seguir investigando lo que uno ha deseado. El cambio para una nueva escuela no depende de una sola persona sino del conjunto de elementos involucrados en la educación.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bibliográficas

- Andere, M. E. (2013). *La escuela rota: Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Aranda Cervantes, G. (2009). *El pensamiento del niño que inicia su aprendizaje escolar de la lengua escrita*. Estado de México: SE/ISCEEM.
- Argüelles, J.D. (2003). *¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Ciudad de México: Paidós.
- Ausubel, D.P., Novak, J. y Hanesian H. (1983). *Psicología Educativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Becker, H. (2011). *Los trucos del oficio: cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Baronnet, B. (2013) “De la tierra de Zapata en Morelos a los municipios autónomos de Chiapas: las lenguas y la participación comunitaria en la educación indígena” En H. Muñoz Cruz (Ed.) (2013). *Educación intercultural: ética y estética de cambios necesarios* (pp. 127-147). Ciudad de México: UAM-Iztapalapa.
- Barriga Villanueva, R. (2018). *De Babel a Pentecostés: Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Ciudad de México: SEP.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ciudad de México: Paidós
- Bertely, M. (Coord.)(2009). *Currículum para la educación intercultural bilingüe ECIDEA*. Ciudad de México: UNEM/ECIDEA/CIESAS/IIAP/OEI/Alcatraz.
- Bertely, M. (Coord.)(2009a). *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM*. Ciudad de México: UNEM/ECIDEA/CIESAS/IIAP/OEI/Alcatraz.
- Bertely, M. (Coord.)(2009b). *Sembrando nuestra educación como derecho: La nueva escuela intercultural en Chiapas*. Ciudad de México: UNEM/ECIDEA/CIESAS / IIAP/OEI/Alcatraz.
- Bertely, M. (2009c). Innovación curricular en dos organizaciones indígenas de Chiapas. En SEP. *Cultivar la innovación: Hacia una cultura de innovación* (pp. 21-63). Ciudad de México: SEP/COMIE.
- Bertely, M. (2014). Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México. *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, Año 9(17) (pp. 23-39), Estado de México: Universidad Autónoma de Chapingo.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bonfil, G. (1994). *México profundo. Una civilización negada*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Brubacher, J.W.; Case, Ch.W. y Reagan, T.G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Barcelona: Gedisa.

- Calvet, L.J. (2005). *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, F. y Clandinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-29) Buenos Aires: Laertes.
- Coronado, G. (1997). Espacios para el bilingüismo entre la imposición estatal y la apropiación comunal. En B. Garza Cuarón (Coord.). *Políticas Lingüísticas en México*, Ciudad de México: La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencia y Humanidades UNAM.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (Comps.) (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2004). Luzuriaga (trad.). *Democracia y educación*. Barcelona: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Feltes J.M. (2017). *Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales*. Ciudad de México: INEE.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A.(1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997a). “El bilingüismo: una visión positiva” prejuicios contra el bilingüismo. En B. Garza Cuarón (Coord.). *Políticas lingüísticas en México*. (pp. 293-302). Ciudad de México: La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.
- Ferreiro, E. (1997b). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2001). Garzón A. (trad.). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freedson, M. y Pérez Pérez, E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*. Ciudad de México: SEP, Centro de estudios superiores de México y Centroamérica.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Ciudad de México: Siglo XXI
- García Madrugada, J.A. (1999). Aprendizaje por descubrimiento por recepción frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo. En: C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación – 2. Psicología de la educación* (pp. 81-91). Madrid: Alianza.

- Gasché, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.). *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito: Abya-Yala.
- Gasché, J. (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.). *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-397). Quito: Abya-Yala.
- Gasché, J. (2009). UNEM y educadores independientes. En M. Bertely. (Coord.). *Sembrando nuestra educación como derecho: La nueva escuela intercultural en Chiapas*. (pp. 25-42). México: UNEM/ECIDEA/CIESAS / IIAP/OEI/Alcatraz.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en vida la cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, R., Sartorello, S., Martínez, J., Pérez, E., Hernández, A. y Ballesteros, M. (2012). *Guía para sembrar el método inductivo intercultural en comunidades y escuelas. Pueblos tsotsil, tseltal y chuj*. Ciudad de México: CIESAS
- Hernández, G. (2012). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Paidós.
- Hargreaves, A. Y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Kauffman, A.M. (Coord.).(2010). *Leer y escribir: el día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Jorda, J. (2003). *Ser maestro bilingüe en Suljaa'*. *Lengua e identidad*. Ciudad de México: UPN.
- Machuca Ramírez, J.A. (et al.)(1998). Nación, mestizaje y racismo. En A. Castellanos Guerrero y J.M. Sandoval Palacios (Coords.). *Nación, Racismo e Identidad* (pp. 37-73). Ciudad de México: Nuestro tiempo.
- Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo. Un encuentro con los niños*. Ciudad de México: Paidós.
- Míguez, M.P. (2010). Bilingüismo en una comunidad rural: un análisis de género en la educación indígena. En: Lara López, A.L.(Coord.). *Género en educación. Temas, avances, Retos y Perspectivas* (pp. 1-16). Ciudad de México: UPN/ Plaza y Valdés. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/30354426.pdf>
- Míguez, M.P. (2012). Educación indígena, bilingüe, género: Situación actual, avances y retos. En Silva, M.J. (Coord.) (2012). *Género y educación: aportes para la discusión jurídica* (pp. 227-260). Ciudad de México: Suprema Corte de Justicia de la Nación/Fontamara.
- Morin, E.; Ciurana, E. R. y Mota, R.D. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

- Ogbu, J.U. (1993). Etnografía escolar una aproximación a nivel multiple. En Velasco, H.M; García, F.J. y Díaz, A.(Eds.). *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Madrid: Morata.
- Oihartzabal, L. (2000). Los primeros pasos en el aprendizaje de la lectoescritura. En U. Ruíz. *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (249-272). Madrid: Síntesis.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. Ciudad de México: Paidós/UNAM, Facultad de filosofía y Letras.
- Ornelas, G. E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. Ciudad de México: UPN.
- Pellicer, D. (1997). Derechos lingüísticos y educación plural en México. En B. Garza Cuarón (Coord.). *Políticas lingüísticas en México* (pp. 273-289). México: La Jornada Ediciones/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.
- Pérez Pérez, E., Ruíz Ruiz, D. y Ruíz Lunes, M. (s/f). *Propuesta de programa de estudio de la lengua tsotsil. Educación Básica, Primaria Indígena*. Ciudad de México: UACH/SEECH/SEF/DGEI/DGEICH. Recuperado de http://www.educacionchiapas.gob.mx/educacion_indigena/descargas/programas/PROG_RAMA%20TSOTSIL.pdf
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Rockwell, E.; Arata, N.; Escalante, J.C. y Padawer, A. (Comp.).(2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sartorello, S.C. (2009). Colaboración, interaprendizaje y coteorización: El proceso intercultural de construcción curricular de la UNEM y educadores independientes. En M. Bertely (Coord.). *Sembrando nuestra educación como derecho: La nueva escuela intercultural en Chiapas*. (pp. 43-53). Ciudad de México: UNEM/ECIDEA/CIESAS / IIAP/OEI/Alcatraz.
- Sartorello, S. C. (Coord). (2020). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. Ciudad de México: REDIIN/IBERO INIDE/CIESAS/W.K.KELLOGS FOUNDATION.
- Serrano Castañeda, J.A. (2007). *Hacer pedagogía: Sujetos, campo y contexto: análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Ciudad de México: UPN.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). La entrevista en profundidad. Preparación del trabajo de campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. (pp. 100-132). Barcelona: Paidós.
- Torres Quintero, G. (1979). *Guía del método onomatopéyico: Para enseñar a leer y escribir simultáneamente*. Ciudad de México: Patria.
- Velasco, H. Y Díaz de R. A. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo del trabajo para etnógrafo de escuela*. Madrid: Trotta.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Zúñiga, M. (1989). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe Intercultural. Educación Bilingüe*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC.

Hemerográficas

Aranda Cervantez, G. (1988). La lectura y su Aprendizaje. En *Puntos y Líneas. Boletín Informativo de la Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil, A.C.* 1(1).

Barth, F. (Comp.) (1969). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de:
https://hum.unne.edu.ar/postgrado/especializ_historia/apuntes/Sociedad,%20demograf%C3%ADa%20y%20relaciones%20inter%C3%A9tnicas/UNIDAD%203/Barth-Los-grupos-etnicos-y-sus-fronteras.pdf

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis solemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Carlino, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO *Lectura y escritura*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Da Silva, L. J. (2012). El método inductivo intercultural y el Calendario Socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil. *Revista_isees 10*, pp. 79-94.

García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, Michoacán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9(20). pp. 61-81.

García-Vera, N. (2012). La pedagogía de proyecto en la escuela: una revisión. *Magis: Revista internacional de investigación en Educación*. 4(9), pp. 685-707. Pontificia Universidad Javeriana.

Giménez, G. (s/f). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*. Recuperado de:
<https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Hamel, R.E., Brum, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla?. La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista mexicana de investigación educativa*. 9(20), pp. 83-107. Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hornberger, N. H. (2005). Voz y Bilingüidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní, y Maori. *Polifonia: Revista de Letras*, 10, pp. 53-73.

Hudson, C., Förster, C., Rojas, C., Valenzuela, F., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*. XXXV(140), pp. 100-118. IISUE-UNAM. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13226156007.pdf>

- Kalman, J. (2003). El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Revista Decisio*. Departamento de Investigaciones educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. Recuperado de: https://cdn.designa.mx/REFAL/revistas-decisio/decisio6_saber1.pdf
- Kilpatrick, W.H. (1918). The Project Method. *Teachers College, Columbia University*. 9(4), pp. 1-14, New York.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?. *Relaciones*. XXXVI(141), pp. 103-131. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rz/v36n141/0185-3929-rz-36-141-00103.pdf>
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *Revista PSYKHE*. 2006, 15(2), pp. 45-55.
- Nivón, A. (s/f). *Por el sonido a la palabra escrita La obra pedagógica de José Weber Biesinger (1901- 1982)*. Recuperado de: <http://repositorio.cesmeca.mx/bitstream/cesmeca/435/1/Anuario%201993%2018.pdf>
- Peña, Guillermo. (2009). *Etnografías de exclusión: para (re)pensar la ciudadanía*. Texto de la conferencia sustentada el 5 de octubre de 2009 en la Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, pp. 37-63.
- Restrepo, E. (s.f.). *Técnicas etnográficas I*. Este borrador se basa en un texto escrito para la *Especialización en Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*, de la Fucla.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1) enero-junio de 2016, pp. 121-143.
- Sartorello, S. (Coord.). (2017). *De la escuela a las milpas educativas: tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0423.pdf>.
- Vernon, S. (1986). Aprender a leer y escribir/una visión nueva. *Revista Cero en Conducta*, 1(6), jul-ago 1986.

Otras fuentes

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el DOF el 06-03-2020. México. Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- DGEI. (1999). *Lineamientos generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: SEP, Dirección General de Educación Indígena

- INEGI. *Cuéntame información por entidad Chiapas*. Recuperado de:
<http://www.cuentame.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=07>
- Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. México. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf.
- OIT. 2014. *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales: Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. Lima, Perú: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de:
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/Prim-indigena/4LM-LENGUA-INDIGENA-2DA-LENGUA-LENGUA-INDIGENA.pdf>.
 México: SEP, Dirección General de Educación Indígena.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Recuperado de <https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/05/plan-de-estudios-2011-educacion-basica.pdf>. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria. 1º. Plan y programa de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP
- SEDESOL. *Catálogo de localidades*. Recuperado de
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=07&mun=023>.

ANEXOS

Guía de entrevista para profesores de escuela tradicional

Datos personales

1.- Formación docente

- Trayectoria
- Antigüedad
- Perfil profesional
- Forma de ingreso
- Vocación

2.- Experiencia en la enseñanza de la lectoescritura

- Método que ha utilizado
- Resultado de la experiencia
- Comparación de experiencia en otras comunidades
- Opinión sobre la enseñanza de la lectura en tsotsil

3.- Concepción que tiene a cerca de la educación bilingüe

- Sobre los objetivos
- Carencias
- Sobre los libros en tsotsil
- Evaluación de aprendizajes

4.- Lengua indígena

- Cómo aprendió a leer y escribir
- Cómo enseña a los niños
- Comprenden los alumnos el español
- Qué piensan los padres de familia sobre la lengua indígena

22 de abril de 2019.

Entrevista número 1. Realizada en mi domicilio

El Prof. Eric Rojas tiene 40 años de edad, es hablante de la lengua tsotsil, es profesor de 1° grado con 30 alumnos durante el ciclo escolar 2018-2019, cursó la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la subsede San Cristóbal de las Casas, Chiapas, es profesor de base, con 20 años de servicio. Los alumnos que atiende son hablantes la lengua tsotsil.

De inicio me presenté con el profesor Eric, le expliqué el motivo de mi entrevista, diciéndole que me encuentro estudiando la Maestría en desarrollo Educativo en la UPN Ajusco y la entrevista es un instrumento de investigación para reunir puntos de vista sobre las preguntas que contiene la investigación. Le pedí que me hablara sobre su experiencia laboral:

E.- Mi nombre es Eric Rojas (se omiten los datos reales por confidencialidad), tengo 40 años de edad, soy profesor de primaria en el nivel de educación indígena, tengo 20 años de servicio, soy maestro de base, mi lengua materna es el tsotsil, soy originario de Simojovel de Allende, Chiapas; tengo estudios en la UPN, soy titulado, actualmente estoy trabajando en la Escuela Primaria Bilingüe J. S. M. Estoy atendiendo 30 alumnos de primer grado, en la comunidad de B. del municipio de Chamula en la zona escolar 002. En esta escuela tengo 2 años laborando, antes de llegar a esta escuela estuve laborando en la zona escolar de Chanal, Chiapas.

M.- Cuál es su estado civil?

E.- Soy divorciado, tengo 4 hijos a los cuáles doy pensión alimenticia, vivo aquí en la ciudad, al separarme de mi familia me fui a rentar un cuarto, y en las vacaciones me voy a mi pueblo, para no estar solo en casa, hace poco falleció mi madre y viajo para ver a mi papá.

M.- Cuénteme ¿Cómo inicia su servicio en la docencia?

E.- Ingresé como becario por medio de un examen, en el 98 en la jefatura de Bochil, de allí nos enviaron a otra etapa a nivel estatal, fui de la segunda generación de becarios. De un total de 800 aspirantes seleccionaron a 300 personas.

M.- ¿Qué grado estudios tenía cuando ingresó?

E.- Ingresé con Prepa es lo que pudieron darme mis padres, de allí continué estudiando la UPN para que nos dieran la plaza, nos costó mucho para que nos dieran la plaza, al principio nos dijeron

que hasta que termináramos la licenciatura, pero nos organizamos porque no nos pagaban de manera regular, eso nos afectaba y además ganábamos muy poco, nos organizamos y exigimos que nos dieran la plaza con el 60% de la licenciatura, costó pero si lo logramos.

M.- ¿Dónde inicio su servicio?

E.- En la región de Bochil en el año 98, llevo 20 años cumplidos de servicio.

M.- Sabe leer y escribir en su lengua?

E.- Si

M.- ¿Cómo lo aprendió?

E.- Aprendí sólo, leyendo libros en tsotsil, cuando ingresé al servicio trataba de escribir a mi manera, pero cuando empecé a ver en los libros como se escribían fui modificando mis escrituras, he recibido cursos pero poco.

M.- ¿Trabaja con los libros que vienen de la Dirección de educación indígena?

E.- Hasta horita no tenemos.

M.- Supe que mandaron este año.

E.- No lo he visto, lo que nos llegó fueron otros, los que vienen dividido en tres bloques, los de texto. Pero en otros años si lo he trabajado.

M.- Entienden los niños cuando se trabaja con los materiales de bats'i k'op? (los libros en lengua indígena)

E.- Si, como es esa su lengua, sí lo entienden, los cuentos que vienen allí sí lo entienden. Lo que hago primero es leerlo, y voy traduciendo poco a poco.

M.- ¿Cuándo ha enseñando en grupos de cuarto o quinto grado cómo lo trabaja?

E.- Únicamente traducción de palabras. Pero muy poco.

M.- Que opina sobre la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna?

E.- Hemos fallado mucho, lo que hacemos la mayoría es castellanizar. Creo que lo hacemos porque así fuimos enseñando. En mi caso mis maestros no eran del sistema bilingüe, aprendí a hablar el español vendiendo leche en la calle, y también cuando entré a la escuela, pero ellos nunca nos enseñaron a escribir en nuestra lengua, por la necesidad de vender aprendí.

M.- Había pensado ser maestro?

E.- Si, quería ser maestro de educación física.

M.- ¿Por qué no fue maestro de educación física?

E.- No tuve recursos para estudiar la normal superior, decidí buscar trabajo.

M.- ¿Cuál fue su primera experiencia cuando inicio en la docencia?

E.- Recibíamos los cursos que nos daban como becarios, pero en la práctica es muy diferente, nada que ver con lo que se enfrenta uno en las comunidades, no es lo mismo la teoría que la práctica, llegué a una comunidad donde hablaban tsotsil y yo también hablaba esa lengua aun así era difícil, la falta de experiencia es el principal obstáculo, no sabía como enseñar, porque llegué sin material. Me dieron primer grado y no sabía como hacerle, empecé a recordar como aprendí a leer y eso empecé a hacer. Solo un niño aprendió a leer, pero era muy listo el niño, no era porque yo le había enseñado bien sino porque el niño le gustaba aprender y la mayoría no aprendió nada. Si trataba de echarle ganas porque estaba joven pues era la emoción de llegar a ser maestro, de poner en práctica lo que había aprendido en tres meses.

M.- ¿Usted cree que se cumple los objetivos de educación bilingüe?

E.- No, no se cumple

M.- ¿Qué hace falta?

E.- Le entramos al revés, falta de conciencia, porque faltan muchos materiales, ideas tenemos, pero materiales no. También los materiales que nos envían son totalmente diferentes al contexto donde estamos, debería existir materiales exclusivamente para los alumnos de las comunidades rurales, los libros de las diferentes asignaturas se necesitan que estén en lengua indígena. los que trabajamos nos confrontan con la realidad de los niños.

M.- ¿Cómo evalúan a los niños?

E.- Con sus trabajos, asistencias, no se puede tomar en cuenta solo el examen escrito, normalmente los alumnos salen muy bajos en puntuación, y se tiene que considerar otros aspectos, a lo mejor los resultados sean porque se evalúa en español y no la lengua de los alumnos, no se respeta la lengua de los alumnos.

M.- ¿En quién recae la responsabilidad de esa parte?

E.- Yo creo que en los de arriba, porque es bilingüe solo de nombre, porque finalmente lo que quieren es que se reproduzca la misma educación que educación de primaria formal.

M.- ¿Qué tipo de dificultades ha enfrentado en el proceso de enseñanza de lectoescritura?

E.- Al principio la falta de experiencia y preparación, pero siempre, es más difícil que aprendan cuando no comprenden el español.

M.- ¿Esta satisfecho con su trabajo?

E.- He hecho lo que he podido, donde he trabajado le he echado ganas, y los padres de familia lo reconocen por que se dan cuenta cuando nuestro trabajo es bien realizado, y cuando uno está mal también se dan cuenta.

M.- ¿Qué se necesita en el contexto en que estamos, para que los niños nos entiendan?

E.- Materiales escritos disponibles del contexto de los alumnos en la lengua tsotsil, documentos multimedia escritos en su lengua, eso les llama la atención a los niños. Pueden leer los libros de texto pero no le entienden en cambio en su lengua sí le entienden.

M.- ¿Cómo cree que será en 10 años la educación bilingüe?

E.- Podría desaparecer, quieren globalizar.

M.- ¿Qué piensan los padres de familia sobre la educación bilingüe?

E.- No les gusta mucho, piensan que no enseñamos bien. También lo que han dicho mucho es, para que le vamos a enseñar su lengua si ya lo sabe, lo que quieren es que los alumnos aprendan español.

M.- ¿Usted que piensa sobre eso, es necesario aprender a leer y escribir en la lengua materna o que aprendan español nada más?

E.- Qué continúe la educación indígena, que los maestros se preparen para demostrar que es bueno que los alumnos aprendan su lengua y que adquieran también la lengua del español.

M.- ¿Qué piensa de los compañeros que llegan a cumplir con el horario de clases sin darle importancia a la educación?

E.- Hay factores, como el que no estamos capacitados para la docencia, muchos estamos en este trabajo por que tuvimos suerte, entramos por necesidad de conseguir trabajo, no tenemos la vocación de ser maestros. Para enseñar se necesita vocación, si esto no existe solo tratamos de cumplir con el horario, buscamos culpables.

M.- ¿Por qué cree que los profesores que si saben hablar la lengua de los niños no enseñan a leer y escribir en la lengua materna de los niños?

E.- Porque la prioridad es enseñarles a leer en español, es lo que muchos hacemos, algunos manejamos ciertas palabras sencillas, pero no es ese el objetivo. No hacemos el esfuerzo, solo decimos que es difícil. Las asignaturas de ciencias naturales, historia, geografía se trabajan en español algunas explicaciones se hacen en lengua indígena pero no es suficiente, algunos no hacen explicaciones en lengua indígena, todo lo hacen en español y los alumnos no comprenden nada, cuando llega el examen no saben responder porque no han comprendido de que se trata el tema.

M.- ¿Cómo enseña a leer y escribir a los alumnos de primer grado?

E.- He utilizado el método Weber, en una comunidad de Huixtán me funcionó muy bien ese método, en el mes de diciembre ya leía la mitad del grupo, y para el mes de enero febrero ya leían lo demás.

M.- Aprendieron a leer todos en primer grado?

E.- Sí. La mayoría aprendió, nada más que los cuentos se los decía en lengua indígena, solo enseñaba en español las palabras, únicamente para explicar lo hacía en lengua indígena. Yo no uso los dibujos con imágenes, sino a través de cuentos voy enseñando los sonidos, por ejemplo, para la letra ‘s’ el sonido de la víbora, para la letra ‘m’ el sonido de la vaca. Ahora que estoy en Chamula, quise aplicar el mismo método y no ha habido avance, estoy atendiendo primer grado ya estamos para empezar el mes de mayo y los niños no le agarran, solo como tres niños de los treinta que tengo le están medio agarrando el ritmo, el día que se les enseña es como que aprenden, pero al día siguiente se les olvida, es muy complicado, tal vez es la estrategia. Yo intenté aplicarlo aquí porque en la comunidad donde estaba antes sí me dio buenos resultados. Una compañera me dijo que ella está usando lotería con las letras y dice que le está funcionando, me platicó eso porque le comenté que mi grupo no estaba avanzando.

M.- ¿Por qué cree que no aprenden los niños?

E.- Lo que he visto, es que los papás quieren que sus hijos aprendan, pero como en casa no hay nada de apoyo, solo mandan a sus hijos y que el maestro haga todo el trabajo, yo les he dicho que es necesario que apoyen también, ellos dicen –es que trabajamos–. A veces llegan los niños sin las tareas que uno les pide. Le dan más importancia al trabajo, al comercio y no les interesa la escuela. yo pienso que este año, ya no aprendieron mis alumnos a leer. Hay muchos niños que salen de la primaria sin aprender a leer, prefieren ir a trabajar y no les interesa la escuela.

M.- ¿Cómo se comunica con ellos?

E.- Yo les hablo en tsotsil, utilizando el método weber por medio de sonidos, son ocho letras el primer cuento, pero definitivamente no hay avances, aunque le estoy intentando y nomás no da resultado bueno.

M.- ¿Qué otros factores influyen en el aprendizaje de los niños?

E.- No hay apoyo de los padres de familias, no están pendientes de sus hijos, hay mucha pobreza, de los materiales que se les pide no los compran, también influye la alimentación, muchos niños llegan sin desayunar, les dan un peso de gasto y lo único que pueden comprar son frituras como

palomitas o chicharrín, los niños llegaban muy sucios, con mucho piojo. También el alcoholismo esta presente de manera muy fuerte, es posible que muchos niños sufren de mal trato de sus padres.

M.- ¿Por qué atiende primer grado?

E.- Porque cuando llegué a esta escuela, me dieron cuarto grado y vi que los niños no sabían leer, quise aplicar la experiencia que traía, entonces empecé a darles clase como niños de primero, pero igual no funcionó, y para este ciclo escolar me pidieron los compañeros tomar un grupo de primero para ver cómo funcionaba, pero veo que igual no se pudo en este ciclo escolar.

M.- ¿No ha pensado buscar otra estrategia de enseñanza?

E.- Podría ser, es que el contexto, los padres y la pobreza influyen mucho. Por otro lado, los señores llegan a veces a la escuela y no quieren que se les hable en tsotsil a sus hijos, quieren que solo español se les enseñe, que porque eso ya lo saben. Y sí, sería bueno un método en tsotsil. Es como aprender ingles, no solo se aprende a escribir, sino a hablar y a usar las palabras de manera correcta.

M.- ¿Qué grado piensa atender para el próximo ciclo?

E.- El acuerdo que se maneja, es llevar el mismo grupo hasta que los niños salgan de sexto grado o atenderlo durante el tiempo que estemos aquí. Porque nadie quiere atender primer grado y solamente cuando sacan un grupo de sexto el maestro esta obligado a atender primero.

M.- Hay posibilidades de que vuelva a atender primer grado?

E.- Dificilmente, el director que tenemos es una persona que no ve los beneficios de los alumnos, solamente se empeña en llevarnos la contraria. Nos ha causado muchos problemas con los padres de familia, mete cizaña con los comités de educación en contra de los docentes, para que no se den cuenta que el que esta fallando es él.

Guía de entrevista para profesores de escuela alternativa

Datos personales

1.- Formación docente

- Trayectoria
- Antigüedad
- Perfil profesional

2.- Experiencia en la enseñanza de la lectoescritura

- Método utiliza para la enseñanza de la lectoescritura
- Resultado de la experiencia
- Comparación de experiencia con otra metodología

3.- Concepción que tiene a cerca de la educación alternativa

- Fundamentos
- Principios
- Evaluación de aprendizajes
- Relación con los padres de familia

4.- Lengua indígena

- Cómo enseña a los niños
- Qué piensan los padres de familia

25 de julio de 2019

Entrevista 2: Del equipo Milpas Educativas, realizada en un café.

La Profesora Bety Patishtán es hablante de la lengua tsotsil, es profesora de base en el nivel primaria indígena con 15 años de servicios, inicia la docencia con estudios de bachillerato, actualmente cuenta con estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) realizados en la subsede San Cristóbal de las Casas Chiapas.

En esta entrevista relata la experiencia obtenida a partir del trabajo por proyectos.

M.- Cuénteme su experiencia en el proyecto Milpas Educativas.

B.- Yo trabajé este proyecto en la zona de Chenalho, un tema que se abordó fue **la elaboración del atole**. Lo primero que hicimos fue desgranar el maíz, hicimos clasificación de colores. Les pedimos una mazorca a cada niño, en la escuela teníamos más de 100 niños, 113 con exactitud, no todos trajeron del mismo color: unos trajeron maíz amarillo, otros blanco, otros azul o negro, otros rojo. Tuvimos cuatro colores de maíz, lo que hicimos fue que los niños trabajaran formando equipos con la mazorca en la mano, de manera que se reunieran por colores los niños se buscaban entre quienes tenían una mazorca igual para obtener granos del mismo color, entonces ellos se escogieron quedando en equipos, allí fueron cuatro colores distintos, vimos que color tenía mayor cantidad ,pensando en que somos más de 100 pudiéramos hacer atole para que alcanzara para todos; desde allí estábamos trabajando clasificación en la asignatura de pensamiento matemático. Decidimos hacer eso y empezamos por remojar el maíz, todos los niños hacían trabajos, unos trajeron el agua, otros lavaron el maíz; lo dejamos remojando varios días fuimos siguiendo el proceso, cada día se lavaba para que el agua no agarrara mal olor y cada día hacíamos que los niños colaboraran. Ya que, si no se lava el maíz, le sale como una especie de moho y agarra mal olor y si se pone agrío se descompone, diario había que lavarlo, diario participaban los niños de todos los grupos y así hasta que el maíz se puso suave el granito. Lo ideal es que ese atole se prepare con maíz tierno (saliendo de elote), y solemos hacer ese atole cuando no hay maíz tierno (cuando es maíz tierno no hace este proceso) haciendo el remojo del maíz para lograr la consistencia de un maíz parecido al maíz tierno. Cuando el maíz se suavizó lo que siguió es la parte de moler el maíz, luego batir, colar y cocer. A este proceso los niños no deben intervenir

sino, solamente las señoras que también colaboraron, las señoras comentaban que en esa parte si los niños meten la mano o intervienen varias personas no es bueno, una razón es por higiene y la otra es por cuidar esa parte de que *el maíz se avergüenza, el maíz tiene vida desde la cosmovisión maya de nuestros abuelos*, si no se respeta si no les das el cuidado que deberías darle. Entonces juntar muchos niños, mucha gente en el proceso de moler, batir y de colar no podría ser posible, por qué, porque podríamos echarlo a perder y puede que no se vaya a agriar como debería de ser. Esa parte lo cuidan las mamás, es una parte muy importante de la metodología que se trabaja, la parte filosófica y epistemológica el secreto que tiene la preparación y se cuida la técnica y el proceso que sigue, esto los niños no lo ven, podrían unos pocos pero muchos no, porque el maíz se avergüenza y esto lo hemos comprobado en otros alimentos como los tamales, la persona que empieza a prepararla desde el inicio la tiene que terminar, pues hemos visto que a veces ya no sale bien el resultado, también si alguna mujer embarazada o esta en sus días y ve que están en la preparación de tamales o atole se hecha a perder por ejemplo se pone aguado, o no se logra la cocción por no darse el cuidado que se requiere y esto, los niños lo saben.

También hay una parte muy importante de valores implícito en este conocimiento. Los niños fueron a ver después de que las señoras estaban probando a diario y una vez que el estuvo agrió ya se empezó a batir.

M.- ¿La masa no se bate después de moler?

B.- Sí, se bate. Molida, batida y colada. Para quitarle como ese naylito que tiene, entonces como se asienta, para ponerlo a cocer se tiene que remover. Para cocer el atole los niños vuelven a colaborar en traer la leña, hacer que el fuego arda, traer el cerillo, traer el agua que se necesita cuando el atole empieza a ponerse espeso, empieza a subir y rendir es cuando se necesita del agua, de las cubetas. Lo importante de cuidar este proceso es el hecho de que los niños siempre tienen participación, en alguna parte del proceso en menor grado como cuando las señoras solas tienen que hacerlo, ese es el secreto y hay otras partes donde los niños participan activamente.

M.- A esa parte donde las señoras están solas, ¿cómo aprenden los niños?

B.- Ellos lo saben porque ven a sus mamás en la casa haciendo eso, lo que hicimos fue preguntarles a los niños en el salón. Una vez que ya teníamos el maíz suave les preguntábamos qué viene ahora, qué sigue, ellos decían lo tienen que moler, lo tienen que batir, lo tienen que colar con un morral, tienen conocimiento previo, aunque no todos y esto es importante también de estas actividades. Porque hay niños que sus mamás ya no hacen eso (el atole) y hay niños que sí saben. Y quienes

saben comparten ese conocimiento y saben el secreto: *no debemos mirar nosotros porque tax k'exo* (se avergüenza) no se puede. Llegamos a la parte de cocción del atole, lo compartimos. Todos tomamos atole en un patio amplio, las señoras, los señores, los comités, a los profesores de primaria también les compartimos, ese día les pedimos a las señoras que hicieran unas memelas () para acompañar el atole, fue como un día de fiesta. Es muy importante en la propuesta metodológica, salir de esa rutina tradicional al que estamos acostumbrados, donde nos quedamos con los niños en el salón siempre y queremos que los alumnos aprendan con conceptos que no estamos viviendo, buscando aprender cosas en base a la imaginación que no es mala, pero es mucho mejor si se motiva a partir de conocimientos que vivimos. Ese día terminamos nuestra actividad como a las dos y media de la tarde, normalmente salimos a las doce del día, las mamás estuvieron allí emocionadas y se acercaron a decir que les había gustado. En un principio teníamos mamás algo así como muy apáticas y terminaron todas interactuando.

M.- ¿Qué paso con los granos de maíz que no se usaron?

B.- Las guardamos en la escuela nosotras, es que hay una parte que me salté (se ríe). Escogimos los granos antes de remojarlos, solo utilizamos los granos buenos, seleccionamos los mejores para el atole, si se ponen los granos que están como podridos no sale con buen sabor el producto. El maíz podrido por así decir lo usamos para dárselos a los animalitos de la casa como los pollos, puercos; para eso guardamos el maíz que nos quedó.

En la parte donde convivimos, fue muy importante les preguntamos a los niños, qué les gustaba más si seguir comprando totis, (frituras) yogur, o tomar el atole que preparamos, que compararan esos sabores, qué pensaban sobre eso. Respondían que estaba bueno el atole. Fueron situaciones divertidas, dinámicas e interactivo.

Los días siguientes hicimos la articulación, aunque esto ya lo teníamos en una planeación sistemática elaboradas anticipadamente. Se hizo la articulación haciendo preguntas, qué otros productos se derivan del maíz, otra pregunta que se hizo al principio fue ¿Siembra maíz tu papá? Como para explorar los conocimientos previos, algunos decían sí, otros decían no pero compramos el maíz los sábados cuando vienen a vender. Y continuábamos haciendo otras preguntas, como ¿quiénes hacen tortillas sus mamás? ¿qué se puede hacer con el maíz? Ellos respondían que memelas, tamalitos de frijol, tamalitos de elote, tortillas y otros que ellos conocen. También trabajamos lectura y escritura, cómo se escribe tamalito por ejemplo ellos decían **pitubil** ya escribimos la palabra en una tarjeta, escribíamos el abecedario como en un tendedero con papel

opalina con letras del abecedario en lengua indígena, las pegamos en una pared y en la otra parte del salón tendimos también el abecedario es español. Ya que hay palabras que no encontramos traducción en tsotsil, por ejemplo hicimos un inventario de las cosas que usamos en el proceso, qué necesitamos, qué usamos, hicimos una relación de todo lo que usamos: jícara, cuchara, mesa, fuego, leña, parrilla; todo esto lo fueron diciendo los niños en su lengua y habían palabras que no teníamos como decirlo en tsotsil, como la cubeta que algunas le dicen **val te** en el municipio pero los niños le dicen cubeta y para no conflictuarnos escribimos como ellos lo conocen, porque es importante respetar sus conocimientos previos, y si los niños lo conocen como cubeta pues lo escribimos es español. Nosotros con nuestros abuelos lo conocíamos como val te pero ahora lo conocen así, la parrilla también actualmente usan unas parrillas que están hechas de varillas soldada, todos le llaman parrilla a estas alturas, esta palabra es en español pero ya todos lo conocen así. Anteriormente a este objeto le decíamos **yoket** pero tampoco es la misma clase de parrilla y para no confundir también le escribimos como parrilla, fuimos ubicando donde estaba la letra inicial las palabras como escaleritas de palabras, en esa parte estamos trabajando lectura y escritura, cómo se pronuncia, cómo se escribe, cuántas letras lleva, estamos involucrando matemáticas también, porque incluso contamos sílabas con los de tercero, hicimos planeación diferenciada, para primero donde se involucraba más dibujo y pintura y usaba menos la escritura porque son más pequeños y se están iniciando entonces les pedíamos que hicieran un dibujo. Decía un niño *hice un grano de maíz* una cosa redonda que lleno toda la hoja del cuaderno, y le dije ponle nombre que esto es un maíz, ya escribió unos garabatos como primera escritura, hicimos la clasificación de palabras largas y cortas, palabras que se escribían igual, cuáles sonaban igual y en otros días despegamos esas escaleritas de palabras que teníamos allí, porque eran fichas con papel opalina que contenían palabras, despegamos las palabras, las revolvimos y les pedimos que escogieran y mencionaran que decía, los niños mencionaban la palabra y la colocaban donde estaba el dibujo correspondiente, pueden equivocarse las primeras veces pero más adelante van siendo más los aciertos, todo esto como parte de la ampliación y articulación de contenidos, la explicitación del contenido que iniciamos muy vivencial y muy conocido. También trabajamos recorte, pintura, historia del maíz sobre como se siembra con segundo y tercero, pedimos que los niños escribieran su propia historia, que redactaran un pequeño escrito de lo que habían escuchado y que pasaran a compartirlo con sus compañeros sus escritos.

M.- ¿Cuánto tiempo les llevo el proceso para la preparación del atole?

B.- Para terminar el proceso de elaboración nos llevó dos semanas porque fue maíz macizo, nos llevó cuatro días para remojarlo, al quinto día lo hicimos y lo volvimos a dejar agriar después de batido y colado otros tres días porque no estaba alumbrando bien el sol esos días y lo hicimos al siguiente lunes, para la ampliación y articulación del conocimiento nos llevó otra semana más. Esto es un ejemplo de cómo nosotros trabajamos, es una actividad y puede ser diferente actividad no precisamente de cocina o alimentos, puede ser por ejemplo fabricación de juguetes, una fiesta, un paseo, una recolección, cosecha de algún producto, siembra de alguna semilla comestible.

El trabajo por proyecto, es muy adaptable en cualquier nivel, hemos llegado a compartir con el nivel de secundarias, en todos los niveles, rural y urbana, generales e indígenas, últimamente como está la cuestión sindical los de la sección XL de la Asamblea Estatal Democrática han estado buscándonos a nosotros para trabajar y buscar como una especie de vinculación con el proyecto que ellos están trabajando, hemos estado trabajado incluso con maestros y alumnos de universidades.

M.- ¿Entonces sí trabajan con los planes y programas nacionales?

B.- Procuramos no trabajarla, tratamos de articular y vincular si es necesario buscar contenidos escolares de acuerdo al grado. No tenemos un programa elaborado, trabajamos contenidos que surgen del contexto. Nuestra metodología tiene un fundamento político todo en el hecho de la resistencia, de la necesidad de democratizar cada vez más la educación, de liberar los procesos educativos que están bajo el control del gobierno y del sistema que tenemos, bajo esa idea lo ideal es no trabajar con los contenidos que plantea la parte oficial, sino trabajar incluso eso y más pero basándonos y apoyándonos en materiales que podemos encontrar sobre todo en el mundo del internet, allí no solamente encuentras contenidos del programa sino muchos otros, a veces mejores que los que se plantean en el programa de estudios, eso es lo que nos permite establecer una articulación que no te controla y no te dice específicamente como lo único que debes trabajar sino muchas cosas que si considera uno que son pertinentes para los niños se hecha a andar.

M.- ¿Hay algún documento o un currículum donde se basa la metodología, en que autores?

B.- Sí, está Jorge Gashé, María Bertely, Stefano Sartorello. Quién plantea esta metodología es el doctor Jorge Gashé, de allí sustenta políticamente hablando la doctora María Bertely y ambos nos han ayudado en este camino hasta antes de su fallecimiento trabajamos con ella muchos años, yo la conocí y trabajé con ella once años. Tenemos una especie de currículum que viene a contrarrestar esta parte curricular de la parte oficial lo hicieron un grupo que se hicieron llamar UNEM Unión

de Maestros para la nueva Educación de México, era una organización digo porque pues eran pocos, como muy solitos. Ahora nos hacemos llamar REDIIN Red de Educadores Inductivo Interculturales, antes eran UNEM pero eran más campesinos, Zapatistas, eran personas que no tenían esta forma de trabajar como nosotros, nos guste o no estamos vinculados con la parte oficial porque ostentamos una clave docente, entonces ahora decidimos que no fuéramos UNEM también porque ellos cuidaban esa parte fuerte de la cuestión política de su organización y nos constituimos: ellos como UNEM y nosotros como maestros oficiales y formamos ese grupo que se llama ahora REDIIN un grupo más diverso, hay investigadores, estudiantes, maestros oficiales y todos somos una diversidad que trabajamos juntos.

La fundamentación política de nuestra metodología, ya que en los planes y programas que nos ofrecen cada sexenio, pues cada uno hace sus modificaciones siempre tiene que ver con cosas que plantean desde la parte oficial desde arriba, desde el escritorio y desconocen los contextos indígenas, no conocen las condiciones de los indígenas, son planteamientos de arriba hacia abajo y de cierta forma es una imposición, eso es lo que fundamenta nuestro trabajo y lo que sustenta fuertemente la metodología de izquierda es el hecho que esta educación comienza desde abajo, se plantea como una necesidad y se plantea que tiene que ser inductivo, interdisciplinario, de interaprendizaje, de intercomprensión y de interconstrucción desde el mismo proceso al participar todos y convivir todos, no es como el niño que aprende solito, que va a la escuela para que el maestro oficial le enseñe y los padres en casa, separando el aprendizaje escolar del niño de la casa y la vida. Nosotros procuramos que esta enseñanza *sea en y con la vida*, y no como lo plantea la parte oficial que la educación es para la vida, *si ya estamos viviendo*.

M.- ¿Qué son los calendarios sacionaturales?

B.- Si, el calendario sacionatural es el material más importante que tenemos es como el apoyo curricular, porque en el calendario se plasma todas las actividades que ocurren en un año, en la comunidad donde estas establecida, se cuenta de enero a diciembre, por ejemplo. Eso me permite a mi saber en que temporadas hay actividades y que puedo trabajar durante el ciclo escolar como maestro oficial. Por ejemplo, comenzamos en agosto puedo leer mi calendario y revisar que actividades de los comuneros hay en agosto y puedo pensar de entre esa variedad que actividad puedo trabajar con los niños.

M.- ¿Ese calendario se hace para todo el ciclo escolar?, ¿es un solo calendario?

B.- Es de un año, es un calendario que nunca se acaba de hacer porque muchas veces no terminamos de plasmar todo lo que ocurre en la comunidad durante el año, y sí, obviamente ese calendario es para trabajarlo en todo el ciclo escolar, cuantas actividades uno quiera y pueda hacer, allí está para todo el año. Como nosotros trabajamos de agosto a julio, pues entonces tenemos como los insumos para trabajar todo el año, a través de ese calendario muchas actividades podemos trabajar.

M.- ¿Cada maestro crea o elabora su propio calendario y plan de trabajo?

B.- Si, cada uno va construyendo, ya ve que de familia en familia hay costumbres distintas, entonces de comunidad a comunidad hay formas distintas, puede haber similitudes, pero no todas las cosas son similares de comunidad en comunidad, no se puede establecer uno solo. Hay diferencias en las formas de comer, de sembrar, en las formas de vivir, de convivir y eso hace que cada comunidad el profesor tiene que saber que se hace en cada una de ellas, cada comunidad es particular su calendario, es particular sus actividades, por ejemplo las artesanías, Chamula se caracteriza por el tejido y procesamiento de su nagua por ejemplo, pero Chenalho ya no, no procesan no trabajan la lana de borrego, no crían las ovejas porque no visten de esa forma, en cambio procesan la nagua en telares importantes, grandes, no son de cintura y el telar de cintura lo utilizan para hacer las blusas, es otra forma sin embargo son municipios que colindan uno con el otro, pero las formas de trabajar son distintas. Una maestra que está en Chamula tendría un calendario distinto al mío que estoy en Chenalho.

M.- ¿Cómo se siente al trabajar en el Proyecto Milpas Educativas?

B.- Yo he encontrado un abrazo, un apoyo sobre todo en la parte emocional, de mi corazón y de mi espíritu con mis compañeros que trabajamos esta metodología, por que siento que profundizamos mucho en la parte del alma, del corazón y del espíritu. Es una cosa que muy pocas metodologías tienen, el aspecto afectivo criminalmente está haciéndose a un lado en la parte oficial, estamos en un proceso donde queremos competir, ser los mejores, donde queremos cuantificar el conocimiento dejando de lado al ser humano que estamos atendiendo y enseñando. El sistema nos formó y somos el resultado de nuestra formación como maestros porque la misma escuela procuró que así fuera.