

## NO SÉ CÓMO LE HICE

Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe

Juan Briseño, Ludka de Gortari

COORDINADORES CIESAS

Joaquín Figueroa-UNAM / Beatriz Rodríguez-CGEIB

COORDINADORES EVALUACIÓN

**No sé cómo le hice...\***  
*Actualización e investigación con intervención  
pedagógica intercultural bilingüe*

---

\* “No sé cómo le hice... enseñé a leer en náhuatl y leen en español”, René Hernández, profesor nahua de San Luis Potosí.

**Secretaría de Educación Pública**

Esteban Moctezuma Barragán

*Secretario de Educación Pública*

**Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe**

Beatriz Rodríguez Sánchez

*Directora de Investigación y Evaluación*

**Noemí Cabrera Morales**

*Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural*

**Eréndira A. Campos García Rojas**

*Directora de Educación No Formal y Vinculación*

**María de los Ángeles Gordillo Castañeda**

*Directora de Educación Media Superior y Superior*

# No sé cómo le hice...

*Actualización e investigación con intervención  
pedagógica intercultural bilingüe*

**Juan Briseño y Ludka de Gortari**

COORDINADORES CIESAS

**Joaquín Figueroa-UNAM / Beatriz Rodríguez-CGEIB**

COORDINADORES EVALUACIÓN



**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



El Proyecto: “Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe” fue realizado por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Pesquisas y Proyectos Necesarios, A. C., con el apoyo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la SEP y la Fundación Ford.

Primera edición, 2019

**Juan Briseño Guerrero**  
**Ludka de Gortari Krauss**  
*Coordinadores CIESAS*

**Joaquín Figueroa-UNAM**  
**Beatriz Rodríguez-CGEIB**  
*Coordinadores evaluación*

D.R. © Secretaría de Educación Pública  
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe  
Barranca del Muerto, núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,  
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México  
Tel. +52 (55) 3601-1000, 3601-1097, 3601-3300 exts., 68583, 68556  
<http://eib.sep.gob.mx>  
correo-e: [cgeib.publicaciones@nube.sep.gob.mx](mailto:cgeib.publicaciones@nube.sep.gob.mx)

Se autoriza la reproducción, parcial o total de esta obra,  
siempre que se cite la fuente, y sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.  
Este programa es público, ajeno a cualquier partido político.  
Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

ISBN 978-607-9116-33-0

Impreso y hecho en México

Distribución gratuita. Prohibida su venta

# Índice

Agradecimientos . . . . .	9
Introducción . . . . .	10
Primera parte. El proyecto	
1. Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe . . . . . <i>Ludka de Gortari Krauss</i>	23
2. Buscando santos . . . . . <i>Juan Briseño Guerrero</i>	35
Segunda parte. Acercamiento y resultados	
3. Antecedentes y contexto de la educación en las zonas indígenas . . . . . <i>Juan Briseño Guerrero</i>	61
4. Desarrollo y aplicación de estrategias de Educación Bilingüe Indígena en contextos de una y dos lenguas maternas . . . . . <i>Fausto Sandoval Cruz</i>	83
5. Zoogocho: una comunidad de aprendizaje . . . . . <i>Joaquín Figueroa Cuevas y Manuela Reyes Santibáñez</i>	179

6. La escuela albergue de Norogachi . . . . .	207
<i>Norma Palma y Eduardo Brondo</i>	
7. Selección de reportes y comentarios de los maestros participantes en el diplomado sobre las actividades desarrolladas con sus alumnos . . .	229
<i>Diversos maestros</i>	
Tercera parte. Evaluaciones	
8. Construcción de una prueba para la evaluación de la lectura y la escritura en escuelas de educación indígena . . . . .	253
<i>Joaquín Figueroa Cuevas y Carolina Contreras Bravo</i>	
9. Evaluación para evidenciar lo que los niños sí saben y aprenden . . . . .	273
<i>Beatriz Rodríguez y Gerardo Berumen</i>	
10. El fin de la ansiedad, la angustia... Las conclusiones de la investigación antropológica del proyecto AIIPIB . . . . .	287
<i>Juan Briseño Guerrero</i>	
11. Comentarios finales . . . . .	309
<i>Ludka de Gortari Krauss</i>	
12. Anexos . . . . .	313
1. Pueblos Indígenas, datos estadísticos . . . . .	315
2. Diplomado . . . . .	323
3. Estructura de la prueba de lectura y escritura . . . . .	334
Bibliografía . . . . .	341

## Agradecimientos

Agradecemos profundamente a las personas e instituciones que hicieron posible la realización del proyecto *Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe*, del cual el presente libro es uno de sus resultados.

Todo empezó con la iniciativa de Christopher Martin, de la Fundación Ford, de realizar un proyecto propositivo, celebrando la circunstancia que al frente de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, estuviera una gran conocedora de la problemática enfrentada en educación para niños indígenas, Sylvia Schmelkes, quien apreció el proyecto e hizo posible el trabajo con CIESAS, dirigido entonces por Rafael Loyola y con Pesquisas y Proyectos Necesarios, donde especialmente contamos con el apoyo de José del Val y Antonio Aguilar.

Para la realización del proyecto, la dedicación de Alejandrina Martínez Coria y Angélica Porcayo Frausto fue decisiva.

### Profesores participantes

Alberto Díaz Muñoz, Ana Mercedes Brito Canche, Arsenio Adalid Olmedo Zapata, Donaciana Martín Contreras, Eduardo Brondo, Fausta Fernández de la Cruz, Fausto Sandoval Cruz, Gonzalo Tuz Tuz, Hilario Molina Amarillas, José Gustavo Díaz Hernández, Lucía Hernández Méndez, Manuela Reyes Santibañez, Norma Palma, Octaviana Rosales Lemus, Reducindo Santiago Molina, René Hernández Medina, Ricardo Alonso Can Can y Santos Valenzuela Bomsegu.

## Introducción

Desde 1948 la Asamblea de las Naciones Unidas se pronunció por el reconocimiento del acceso a la educación como un derecho, específicamente a contar con la posibilidad de aprender a leer y escribir, a usar una creación de la humanidad que en algunas periodizaciones de la evolución social ha servido para distinguir la etapa de la Barbarie, de la de la Civilización.

La UNESCO desde 1950 se ocupó de analizar el uso de las lenguas vernáculas en los procesos educativos,<sup>1</sup> y ya para 1981 se consideraba que la educación en la lengua materna era un poderoso instrumento en la lucha contra el analfabetismo.<sup>2</sup>

En la última década del siglo xx el instrumento internacional de mayor referencia con respecto a los derechos de los pueblos indígenas fue el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sobre pueblos indígenas y tribales*, en cuyo artículo 28 establece: “Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan”.<sup>3</sup>

En el marco del reconocimiento de la diversidad de las naciones, en 2007 la Asamblea reflejó su compromiso en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, en la que se precisa: “Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Fernando Valderrama, *Historia de la UNESCO*, p. 77.

<sup>2</sup> UNESCO, Expert meeting to review the worldwide position as regards the results of activities relating to the use of mother tongue as a medium of instruction, p. 21.

<sup>3</sup> OIT, *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales*, p. 9.

<sup>4</sup> Artículo 14 de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, p. 7.

Para impartir educación en las propias lenguas se requiere de profesores que conozcan los idiomas y las culturas; que sean profesores implica que dispongan de conocimientos sobre métodos de transmisión de conocimientos. En particular, para propiciar que los niños descubran la correspondencia entre sonidos, grafías y significados, a “[...] construir un nuevo objeto conceptual (la lengua escrita) y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales”.<sup>5</sup>

En México, el tema de la formación y actualización de maestros para la educación primaria ha sido atendido de manera primordial por la Secretaría de Educación Pública (SEP); en cuanto a la formación, se considera que se ha alcanzado cierto equilibrio general entre la oferta y la demanda. La actualización sigue siendo un reto, tomando en consideración el avance del conocimiento y las tecnologías de la comunicación, en especial para los maestros de educación bilingüe que requieren del manejo de técnicas diferentes y el dominio de un idioma diferente del mayoritario, incluyendo la posibilidad de análisis de su estructura, aunque en muchos casos aún no existen estudios lingüísticos.

El perfeccionamiento conceptual en los documentos internacionales sobre educación para niños indígenas también se ha visto reflejado en la legislación mexicana. En 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), responsable inicial de la organización de las escuelas bilingües en zonas indígenas, del reclutamiento y formación de los maestros y de los métodos y contenidos específicos. A partir de 1992 es una instancia sólo normativa, ya que la operación de los centros de trabajo pasó a ser responsabilidad de los gobiernos estatales.

Ya en el siglo XXI, considerando “que a pesar del impulso cuantitativo que se ha dado a la educación en las áreas indígenas en las últimas tres décadas, la calidad con equidad y pertinencia sigue siendo un problema fundamental”, se estableció la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la SEP, con el propósito de asegurar que la educación intercultural bi-

---

<sup>5</sup> Emilia Ferreiro, “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”, p. 7.

lingüe respondiera con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.<sup>6</sup>

En 2003, el Congreso de la Unión mediante decreto creó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en la que se reconoce a las lenguas indígenas como lenguas nacionales; además, crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), “cuyo objeto es promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia”.<sup>7</sup>

Por el mismo decreto se reformó la fracción IV del Artículo 7º de la Ley General de Educación, respecto de los fines de la educación que imparte el Estado:

Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español.<sup>8</sup>

Congruente con estas modificaciones, el *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, publicado en 2011, en tres de sus 13 “considerandos” se refiere a la especificidad indígena, aludiendo a la composición pluricultural de la Nación, a favorecer la enseñanza en lengua materna y a que los profesores hablen y escriban la lengua de sus alumnos y conozcan su cultura.<sup>9</sup>

En el artículo primero se refiere a la Reforma Integral de la Educación Básica con sus antecedentes y el proceso de elaboración del currículo, y en el artículo segundo, como parte del Plan de Estudios para Educación Básica, en el séptimo principio pedagógico “Evaluar para aprender” destaca que: “En la asignatura

---

<sup>6</sup> *Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*, considerando segundo y artículo primero.

<sup>7</sup> *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, art. 4 y art. 14.

<sup>8</sup> *Ley General de Educación*, art.7, fracc. IV.

<sup>9</sup> *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*, pp. 1-2.

Lengua Indígena es importante que el docente considere aspectos específicos relacionados con las particularidades culturales y lingüísticas de las lenguas indígenas al llevar a la práctica la evaluación [...]”.<sup>10</sup>

También como parte del Plan de Estudios, en la fracción VI “Campos de formación para la Educación Básica”, menciona la necesidad de contar con parámetros curriculares que establezcan las bases pedagógicas para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio y la enseñanza del español como segunda lengua:

#### VI.1.4. Lengua Indígena en primaria para escuelas de educación indígena.

Dada la diversidad lingüística del país, se debe partir de propuestas educativas locales y regionales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena. Por ello, se decide la elaboración de Parámetros Curriculares que establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Indígena como objeto de estudio. Los programas de estudio de Lengua Indígena asumen las prácticas sociales del lenguaje y se organizan en cuatro ámbitos: La vida familiar y comunitaria; La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos; La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y Estudio y difusión del conocimiento. Ya que la asignatura de Lengua Indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. Se contemplan prácticas sociales del lenguaje para que los niños conozcan la diversidad y comprendan otras variantes de su lengua para ampliar la red de interacción y conocer otras culturas; además, son prácticas que rechazan la discriminación y la concepción de dialecto de la Lengua Indígena.

La Lengua Indígena se integra con la enseñanza del Español como segunda lengua, cumpliendo el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe, y de avanzar hacia la construcción de una nación plural.

---

<sup>10</sup> Idem., p. 26.

La educación indígena se dirige a niñas y niños hablantes de alguna lengua nacional indígena, independientemente de que sean bilingües con diversos niveles de dominio del español. En gran medida, estos niños representan el futuro de sus idiomas, porque en ellos se centra la posibilidad de supervivencia de sus lenguas. Por eso, propiciar la reflexión sobre sus idiomas y desarrollar los usos del lenguaje mediante la impartición de la asignatura de Lengua Indígena en sus lenguas nativas es una condición necesaria para fortalecer el desempeño escolar de los niños y las niñas hablantes de lenguas indígenas.<sup>11</sup>

En la fracción VII se refiere a la “Diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena” y en la VIII “Parámetros Curriculares para la educación indígena” “que establecen las directrices para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio”.<sup>12</sup>

La inclusión de la educación indígena, con tales precisiones, en un documento como el “Plan de Estudios 2011. Educación Básica”, refleja la seriedad con la que las autoridades educativas plantean abordar el tema. Se asume un reto en el que es necesario considerar la diversidad lingüística, en particular para la alfabetización, en la medida en que se busque hacerlo en la lengua materna, tomando en consideración que en algunas lenguas existen pocos portadores de texto y su escritura no ha sido estandarizada.<sup>13</sup>

También se ha buscado modernizar la evaluación del Sistema Educativo Nacional para contribuir a mejorar la calidad de la educación y la formulación de políticas educativas; en 2013 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se convirtió en un organismo público autónomo y se ha interesado en identificar información educativa sobre niños indígenas.

El INEE, con base en datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), así como en información que él mismo ha generado a partir de

---

<sup>11</sup> Idem., pp. 39 y 40.

<sup>12</sup> Idem., pp. 49-57.

<sup>13</sup> Véase en Anexo 1: Población Indígena, Analfabetismo y Libros en Lenguas Indígenas.

estudios, aplicación de exámenes y encuestas, publicó en 2016 el *Panorama educativo de la población indígena 2015*, que reporta la existencia de 52 194 docentes hablantes de lengua indígena en educación básica; de ellos, 36 246 laboran en 10 102 escuelas primarias bilingües, a las que asisten 834 572 niños indígenas, de los cuales 42% habla lengua indígena (HLI).<sup>14</sup> Al inicio del ciclo escolar 2013-2014, “de los alumnos HLI en primaria, 53.4% asistían a escuelas indígenas y 43.4% a escuelas generales”.<sup>15</sup>

Los instrumentos legales nacionales han creado instituciones y directrices para abordar la educación de los niños indígenas de manera pertinente; sin embargo, la brecha entre el aprovechamiento en escuelas públicas urbanas y el registrado en escuelas indígenas es de 38 puntos porcentuales.<sup>16</sup>

Es importante insistir en que se hace referencia a la educación para niños indígenas y no a la educación indígena, que no es una sola, que varía de acuerdo con el pueblo del que se trate y que no han sido documentadas con suficiencia. En términos estadísticos, se aprecia coincidencia de indicadores educativos y el porcentaje de monolingüismo en lengua indígena. El mayor monolingüismo se presenta entre los amuzgos, 42%, con 38% de analfabetismo; entre los pueblos más grandes destacan tsotsiles y tseltales, entre los que el analfabetismo representa 32 y 29 por ciento y el monolingüismo 37 y 38. Entre los tarahumara, el analfabetismo es más alto, 36%; el monolingüismo es menor, 15%, y una cuarta parte de los niños en edad escolar no asiste a la escuela; pero poco se puede decir de la manera específica en la que en cada cultura se transfieren los conocimientos y su posible utilización en la educación escolarizada (véase el Anexo 1).

En 2004, a partir de los datos del Censo de Población 2000, se sabía que el analfabetismo entre los hablantes de lenguas indígenas era de 30%, frente a 9.5% de la población nacional;<sup>17</sup> en cuanto a la asistencia escolar, 80% y 89% respectivamente;<sup>18</sup> y que la educación bilingüe e intercultural requería que los maes-

---

<sup>14</sup> *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*, México, INEE, p. 167.

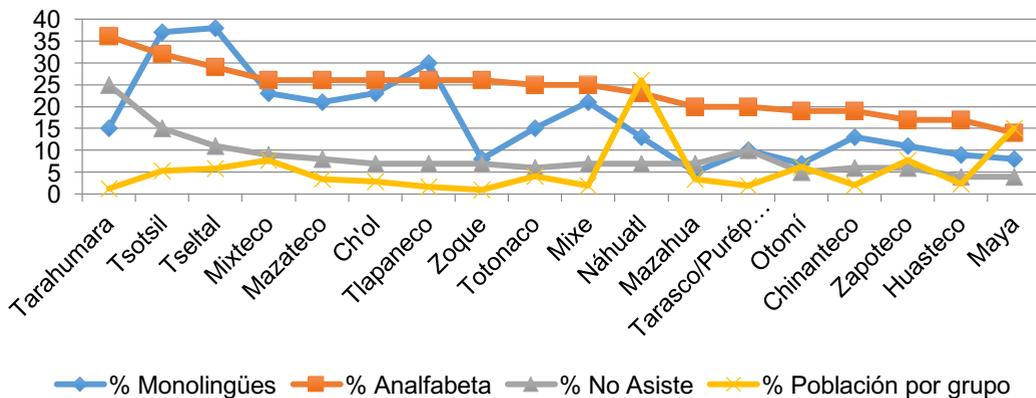
<sup>15</sup> *Idem.*, p. 10.

<sup>16</sup> *Idem.*, p. 124.

<sup>17</sup> INEE, Banco de Indicadores Educativos, CS16b-1 Porcentaje de población analfabeta de 15 a 64 años hablante de lengua indígena, según sexo, por entidad federativa, 2000 y 2005.

<sup>18</sup> Niños de 5 a 14 años de edad, INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

Pueblos con más de 100 mil personas, no asistencia escolar y monolingüismo, orden decreciente, analfabetismo, 2010



tros dispusieran de conocimientos y métodos específicos, por la complejidad que implicaba la instrucción en lenguas con poca tradición escrita y culturas que han sido subordinadas, así como que las formas solamente expositivas de temas no habían dado los resultados esperados en la práctica de los maestros. Con el apoyo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la SEP y la Fundación Ford se instrumentó un modelo de actualización con periodos de aplicación, de reflexión y retroalimentación, proyecto del que en este documento se da cuenta.

A pesar de los años transcurridos desde entonces, consideramos que las experiencias recuperadas pueden ser de utilidad en 2017, porque dan cuenta de la realidad cotidiana de las escuelas en regiones indígenas, de las formas en que se realiza la educación en situaciones diversas, y de la importancia de la aplicación de medidas concretas como la identificación de los niveles de bilingüismo y la distribución del tiempo de trabajo en cada lengua, para la atención de problemas que aún se presentan hoy en día, como se puede apreciar en los datos estadísticos actualizados.

Los maestros encontrarán descripciones de situaciones parecidas a las que ellos enfrentan y ejemplos de estrategias para superarlas. Puede ser de utilidad para actualizar las herramientas de los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y para que los supervisores enriquezcan su labor, más allá de las tareas para la información estadística y para que los libros en lengua indígena lleguen a las aulas, que no es tarea menor; también recuerda la posibilidad de reencausar la energía identitaria, no sólo hacia la disciplina de la organización gremial.<sup>19</sup>

Las habilidades en la lecto-escritura siguen siendo cruciales en el proceso educativo; desarrollarlas en situaciones en las que la lengua materna es diferente a la mayoritaria nacional es un reto que se enfrenta con diversas aproximaciones y se comprueba que es posible y deseable; son necesarias acciones que multipliquen la motivación y ofrezcan instrumentos para la comunicación que consideren la lengua materna de los estudiantes y su competencia en la segunda lengua, necesaria para la continuidad de los estudios. Por esa razón se reitera la necesidad de mejorar la calidad de los servicios educativos.<sup>20</sup>

En este documento se ofrece una síntesis del proyecto Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural<sup>21</sup> y sus principales resultados, que se realizó en 14 regiones y abarcó 10 lenguas. El diseño del proyecto puede ser de utilidad para otras propuestas, porque explica los componentes y la manera de su desarrollo, ya que es un modelo complejo de actualización para maestros frente a grupo, en el que se parte de proporcionar elementos conceptuales sobre la forma de abordar el problema, mediante el curso de un diplomado; la aplicación en aula, la reflexión sobre casos concretos y las peculiaridades a tener en cuenta en la evaluación y las posibilidades para orientar los siguientes

---

<sup>19</sup> Juan Briseño, "Transferencia de lealtades hacia la organización gremial", trabajo de campo 2004.

<sup>20</sup> Emilia Ferreiro y Beatriz Rodríguez apuntan que sus "[...] datos permiten sostener [...que] los niños rurales no necesitan una educación especial, sino servicios educativos de buena calidad, la misma que todos los niños necesitan." No sin antes aclarar que en el caso de los niños hablantes de alguna lengua indígena "[...] deben atenderse sin descuidar su especificidad [...]" *Las condiciones de alfabetización en medio rural*, p. 163.

<sup>21</sup> El proyecto: Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe fue realizado por el CIESAS y Pesquisas y Proyectos Necesarios, A. C., con el apoyo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, la SEP y la Fundación Ford.

tes procesos, así como las circunstancias que matizaron su desarrollo. Así se conforma la Primera parte de este documento denominada: *El proyecto*.

En la Segunda parte, *Acercamiento y resultados*, en los capítulos 3 a 7, se presentan los antecedentes y el contexto de lo que ha representado la educación formal para las comunidades indígenas, con diferencias por su ubicación en el norte, centro o sur del país y la descripción de la aplicación de las estrategias y actividades de intervención pedagógica consideradas básicas en el diplomado, por medio de tres casos y una selección de experiencias sobre las actividades desarrolladas con los estudiantes en siete regiones: triqui, rarámuri, totonaca, maya, tsotsil, intercultural de Zoogocho y nahua de la Huasteca, reportadas por los maestros participantes en el diplomado.

Las tres descripciones, amplias, escritas por los maestros, se seleccionaron por mostrar situaciones que ilustran las características principales de la educación en diferentes zonas indígenas.

El primer caso, el de San Andrés Chicahuaxtla, población triqui de Oaxaca, “Desarrollo y aplicación de estrategias de Educación Bilingüe en contextos de una y dos lenguas maternas”, fue escrito por el profesor Fausto Sandoval Cruz.

La identificación de los niveles de bilingüismo forma parte de la relación intercultural, del reconocimiento inicial del sujeto; en las aulas en las que los alumnos hablan alguna lengua indígena, donde solamente se habla español, la interculturalidad también es necesaria para establecer una comunicación productiva, porque el maestro debe conocer las características de sus alumnos; aunque su lengua materna sea el español, no es el mismo en las diferentes zonas de la ciudad ni en las variadas regiones del país, producto de historias disímiles.<sup>22</sup>

El maestro Fausto Sandoval, como parte del trabajo para el conocimiento de los alumnos con los que interactúa, presenta una semblanza de cada uno, en la que considera el uso de las lenguas por parte de los niños y de sus padres, así

---

<sup>22</sup> Raúl Fonet-Betancourt considera: “La interculturalidad sería como una cualidad en la que vamos dejando de ser analfabetos de nosotros mismos, y analfabetos del contexto. Tenemos un doble analfabetismo: biográfico y contextual. Si queremos plantear la cuestión del sujeto social, tenemos que aprender a leer las biografías que han sido posibles dentro de los procesos de subjetivización que nos ha dado nuestra historia, concretamente en México, América Latina, o donde quieran”. *Interculturalidad en procesos de subjetivización*, p. 12..

como las experiencias de migración, la ocupación y la escolaridad de los padres. A partir de este diagnóstico organiza el tiempo de trabajo y los temas a desarrollar en cada lengua, considerando para cuáles niños la lengua materna es triqui y para cuáles es español. Esta información es relevante para observar la evolución de las sesiones en las que se procura utilizar solamente una lengua para prevenir el semi-lingüismo; es decir, para evitar que los niños no puedan expresarse correctamente en ninguna de las lenguas.<sup>23</sup>

Esta experiencia, aunada al manejo del libro de español para enseñar a leer y escribir en triqui, fueron presentadas en el diplomado y sus resultados sorprendieron al maestro nahua René Hernández, quien las adaptó en el trabajo con sus alumnos nahuas de primer grado y lo llevó a decir: “No sé cómo le hice... los enseñé a leer en náhuatl, pero también ¡leen en español!”.

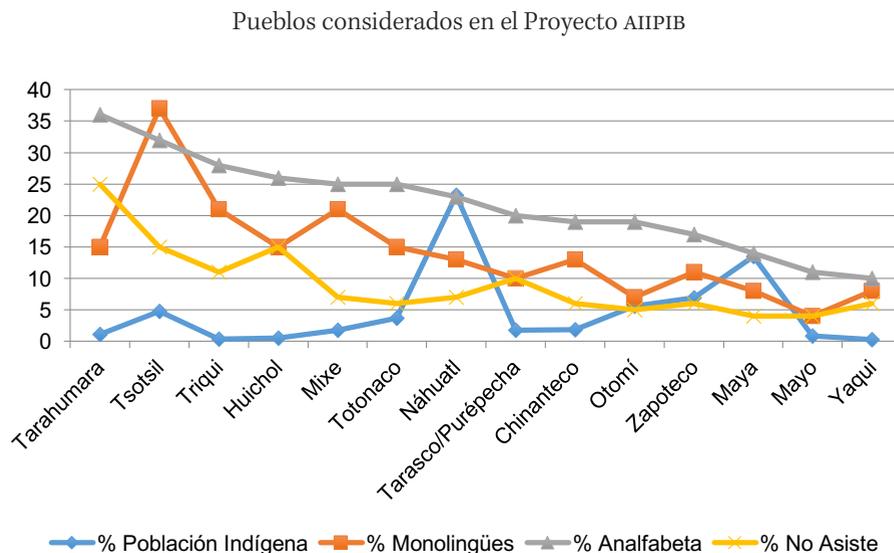
El segundo caso, “Zoogocho: una comunidad de aprendizaje”, escrito por Joaquín Figueroa Cuevas, miembro del equipo del diplomado, y la maestra Manuela Reyes Santibáñez, de una escuela albergue, presenta la situación creada por la presencia de una comunidad escolar multilingüe y pluricultural, en la que se requiere de una lengua franca como lengua de instrucción; en talleres vespertinos se reagrupa a los alumnos de acuerdo con la lengua que hablan y se trabaja sobre la misma; en otros talleres se comparte el lenguaje musical.

El tercer caso, “La escuela albergue de Norogachi” para alumnos rarámuri, elaborado por la maestra rarámuri Norma Palma y el maestro Eduardo Brondo, presenta las particularidades de una zona con limitadas vías de comunicación entre las comunidades y con los centros urbanos, y cuyos habitantes son portadores de una cultura no mesoamericana. En los tres casos se trata de llamar la atención sobre las diferencias étnicas, sociales y lingüísticas.

El capítulo 7 contiene una selección de experiencias y comentarios de los maestros que participaron en el proyecto, en diferentes regiones, aunque en todos los casos (14) los maestros aplicaron directamente las propuestas discutidas en los talleres de trabajo de las reuniones realizadas en la ciudad de México; los resultados de la intervención pedagógica reflejan la diversidad regional.

---

<sup>23</sup> UNESCO, *Expert meeting to review the worldwide position as regards the results of activities relating to the use of mother tongue as a medium of instruction*, p. 4.



La intervención pedagógica se refiere a las actividades derivadas de los aprendizajes de los profesores en el diplomado los cuales pusieron en práctica con sus alumnos.

En la Tercera parte, *Evaluaciones*, se presentan los instrumentos aplicados para evaluar y los resultados obtenidos. Se destaca la necesidad de construir instrumentos pertinentes, tomando en consideración que los estudiantes se han desarrollado en otras culturas y su lengua materna no es el español. Además, se busca analizar las respuestas de los alumnos para identificar las orientaciones oportunas para la superación de etapas en la apropiación de la lectura y la escritura, teniendo presentes las diferencias lingüísticas.

Y por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones que se fundamentan en los resultados del proyecto en su conjunto.

## Primera parte. El proyecto



# 1. Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe

*Ludka de Gortari Krauss*

## Introducción

Este proyecto tiene como antecedente la investigación denominada *Principales factores educativos que favorecen el rendimiento escolar de los niños en zonas indígenas y respuesta de la comunidad*, la cual fue auspiciada por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP (1997-2000).<sup>1</sup> En ella se documentó la importancia de la participación de la comunidad y la necesidad de proporcionar a los maestros frente a grupo elementos para practicar la educación bilingüe.

Otro referente del proyecto fue el programa de Escuelas de Asesoría, que se desarrolló entre 1993 y 1995 por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); para dar seguimiento y apoyar el uso de los libros en lenguas indígenas, se desarrolló el programa de Escuelas de Asesoría, cinco en cada una de las regiones lingüísticas para las que se elaboraron libros en lengua indígena. Eran centros educativos donde se realizaban acciones de asesoría y evaluación, a partir de la aplicación de los materiales elaborados para la primaria bilingüe.

A pesar de todos los esfuerzos, fue posible identificar que gran parte de los maestros de educación básica que trabajan con niños hablantes de lenguas indígenas no cuentan con elementos pedagógicos suficientes para ofrecer una educación básica intercultural adecuada a las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas, la cual que responda a las expectativas de sus

---

<sup>1</sup> Parte de los resultados de esta investigación se pueden consultar en: Juan Briseño y Ludka de Gortari (coords.), *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*. También en: "A los maestros en donde quiera que se encuentren", monografías de aula, ms. CIESAS.

familias y comunidades, así como a las del sistema educativo nacional. En este proyecto se buscó identificar elementos para apoyar a estos maestros.

Se trató de un proyecto en el que se realizó actualización e investigación con intervención pedagógica con maestros frente a grupo, por medio de orientadores, quienes fueron otros maestros bilingües y que recibieron una beca para participar en un estudio/diplomado en el que se les proporcionaron y construyeron elementos para realizar la intervención pedagógica y sistematizar la experiencia en las escuelas y con las comunidades. La orientación pedagógica privilegió los elementos que facilitan la educación intercultural y dan respuesta a la dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje que representa que la lengua materna de los niños sea diferente al español.

### Objetivos del Proyecto AIPIB

- Contar con elementos para una propuesta educativa intercultural probada, que potencie el desarrollo de habilidades comunicativas en niños hablantes de lenguas indígenas y los familiarice con un mundo plural, rescatando los valores propios y universales.
- Orientar el trabajo de maestros y niños en actividades que favorezcan el aprendizaje en situaciones interculturales de alto contraste, programadas en torno al lenguaje oral y escrito, bilingüe, en escuelas de educación primaria en zonas indígenas.
- Identificar actividades idóneas a partir de las experiencias recientes en situaciones plurilingües y de la educación nacional.
- Preparar mediante un diplomado a un grupo de maestros respecto a las actividades idóneas producto de las experiencias recientes en situaciones plurilingües y de la educación rural y urbana para niños mexicanos hablantes de español. Así como proporcionarles elementos para que investiguen y documenten los efectos de su aplicación entre diferentes grupos de hablantes de lenguas indígenas.
- Reflexionar sobre el trabajo en aula y los efectos de las medidas y actividades propuestas por el proyecto.

## Forma de trabajo

Con la realización de actividades didácticas que favorecen las habilidades comunicativas en lengua indígena y el aprendizaje del español como segunda lengua, en escuelas primarias en zonas indígenas, se buscó actualizar a maestros que están frente a grupo y medir la pertinencia de la intervención pedagógica propuesta.

Para llegar a los maestros de las escuelas seleccionadas y para sistematizar la experiencia, se especializó, mediante un estudio/diplomado, a un grupo de maestros bilingües que orientaran en las escuelas sobre la propuesta de intervención pedagógica. Se buscó que fueran maestros de las propias escuelas reconocidos por su dedicación y habilidades, que establecieran el compromiso de asistir a un diplomado en el que se abordó la problemática de la educación bilingüe y actividades didácticas que probaran con sus grupos y compartieran con los maestros de sus centros de trabajo, así como que llevaran registro del proceso en la escuela y en la comunidad.

En el diseño del estudio/diplomado, elaborado por Joaquín Figueroa, se buscó equilibrar el tiempo dedicado a la reflexión sobre las teorías relativas a la educación intercultural bilingüe y el dedicado al análisis de las experiencias y modificación de las actividades propuestas. Se consideró contar con exposiciones de especialistas y reproducción de textos relevantes. Las actividades analizadas se refieren al desarrollo de las habilidades comunicativas, tomando en consideración los niveles de bilingüismo y los resultados obtenidos al compartir estrategias con los demás maestros de la escuela, así como la participación y opiniones de los padres de familia.

Como referencia para definir las escuelas en las que se buscó a los candidatos a orientadores becarios se tomaron como punto de partida los resultados de las pruebas que se aplican en el Estudio de Evaluación de la Educación Primaria, de la Dirección General de Evaluación, así como su clasificación de “escuelas incrementales” y “escuelas decrementales”; se establecieron categorías de acuerdo con las calificaciones en las escuelas primarias de educación indígena.

Para identificar la lengua de los niños que asisten a esas escuelas se consultó el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 y se utilizó el rublo “lengua

principal hablada en el municipio”. También se consideró que tuvieran antecedentes de intervención pedagógica. Se seleccionaron 10 regiones, en las que estaban presentes las lenguas con mayor número de hablantes, o por contar con antecedentes de intervención pedagógica, localizadas en los estados de Campeche, Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Veracruz y Yucatán. Las lenguas consideradas fueron: huichol, maya, mayo, náhuatl, ñahñú, purépecha, tarahumara, tének, totonaco, tseltal, tsotsil y yaqui

Así se construyó el universo de escuelas donde se promovería el proyecto, para conseguir solicitudes de maestros que quisieran participar en el estudio/diplomado en el que se abordarían temas relacionados con la educación intercultural bilingüe y la investigación, como apoyo para la puesta en práctica de estrategias y actividades pedagógicas que mejoren la apropiación de la lectura y la escritura en español y en lengua indígena; para la sistematización de las experiencias y su difusión entre los maestros de la región.

En las visitas a las escuelas del universo determinado se entrevistó a las autoridades comunitarias responsables de la relación con la escuela, para conocer su disposición para el desarrollo del proyecto y su parecer respecto a los mejores maestros de sus escuelas. Como segundo paso se platicó con los maestros y se distribuyeron las solicitudes, que se recibirían a vuelta de correo.

Con las solicitudes los maestros deberían enviar, entre otros documentos: carta de evaluación académica o profesional, carta de presentación de la comunidad de origen o de alguna organización indígena y carta de presentación y compromiso de la escuela donde trabaja el candidato. Además, textos escritos por ellos sobre la problemática educativa de su escuela, actividades de participación social o comunitaria (comenzando por las más recientes), factores o acontecimientos significativos que influyeron en su desarrollo educativo o profesional, los desafíos o barreras que tuvieron que superar para lograr su desarrollo académico o profesional y los objetivos profesionales y cómo se relacionan con los temas sociales o comunitarios relevantes o problemáticos en el país o región.

También se distribuyeron solicitudes entre los maestros que participaron en los cursos ofrecidos por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. En total se recibieron 101 solicitudes.

Los elementos a considerar en la calificación de solicitudes para participar en el estudio/diplomado fueron: hablar y escribir alguna lengua indígena de las programadas para investigar en el Proyecto AIIPIB; valoración de los textos incluidos en la solicitud; trabajar en alguna de las escuelas de educación indígena con antecedentes de evaluación (incrementales y más altos niveles) y de intervención pedagógica, que forman parte de la lista de escuelas identificadas de la muestra de Estándares de la Dirección General de Evaluación y de Escuelas de Asesoría (universo escuelas). Después de la primera preselección, se buscó el equilibrio del grupo de becarios, en cuanto a edad, experiencias y sexo.

Que las escuelas seleccionadas formaran parte de la muestra “Estándares” era importante porque con ello se tenía la referencia de los niveles previos de aprovechamiento, lo que permitía que después de llevar a la práctica las estrategias y actividades propuestas en el estudio/diplomado, se pudiera medir su impacto en el aprovechamiento de los estudiantes por medio de la variación en los niveles alcanzados en los exámenes semejantes a los aplicados por la Dirección General de Evaluación y por pruebas referidas a la producción oral y escrita.

También se realizó evaluación durante el proceso, ya que los investigadores que participaron en el proyecto analizaron las experiencias presentadas por los orientadores en las sesiones del estudio/diplomado y visitaron las escuelas; también analizaron las filmaciones del trabajo en las escuelas. En las sesiones del estudio/diplomado se compartieron experiencias y se buscaron soluciones a los problemas que se presentaron, de manera colegiada.

## 1.1. Actualización

Uno de los componentes principales del proyecto AIIPIB es la actualización de los maestros de primaria frente a grupo, como el camino para apoyarlos en la tarea especializada que implica la enseñanza bilingüe e intercultural. La actualización fue concebida como un proceso dinámico, con reuniones de discusión teórica y reflexión sobre la puesta en práctica de estrategias pedagógicas y acti-

vidades didácticas. Se optó por la modalidad de estudio/diplomado que la DGE ha empleado para la investigación cualitativa.<sup>2</sup>

Los maestros orientadores-becarios fueron seleccionados entre los profesores que trabajan en las 84 escuelas con antecedentes de evaluación de las 10 regiones, y maestros que no estaban frente a grupo pero que contaban con experiencia de investigación y elaboración de materiales y que podían orientar en por lo menos tres escuelas.

Fueron maestros reconocidos por su dedicación y habilidades, que establecieron el compromiso de probar con sus grupos y compartir con los maestros de sus centros de trabajo las experiencias del diplomado, así como con los maestros bilingües seleccionados, que se convirtieron en becarios; se reunieron siete veces para desarrollar siete módulos, trabajar con expertos internacionales y hacer una reunión más para establecer conclusiones.

El diplomado inició en enero de 2003 y el primer grupo de becarios quedó conformado como se aprecia en el siguiente cuadro.

Los objetivos del diplomado fueron: proporcionar elementos teóricos sobre la educación intercultural y bilingüe en lenguas indígenas y en español, en especial sobre el desarrollo de habilidades comunicativas en niños hablantes de idiomas diferentes al español, de los que se desprendieron y probaron estrategias pedagógicas y actividades didácticas.

En el diseño del diplomado, como ya se dijo, se buscó equilibrar el tiempo dedicado a la reflexión sobre las teorías relativas a la educación intercultural bilingüe y el dedicado al análisis de las experiencias de la puesta en práctica de las actividades propuestas y la demostración a otros profesores y padres de familia. Se consideró contar con exposiciones de especialistas y reproducción de textos relevantes.

El diplomado se desarrolló en cuatro bloques temáticos: caracterización del entorno y los actores, organización escolar, didáctica y orientación docente,

---

<sup>2</sup> Dirección General de Evaluación (SEP), *Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios: Reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa*.

## Primer grupo de becarios

Estado	Lengua materna										Sexo		Total general
	Mayo	Ñahñú	Huichol	Maya	Náhuatl	P'urhépecha	Totonaco	Triqui	Tsotsil	Yaqui	Femenino	Masculino	
Campeche				1							1		1
Chiapas									1			1	1
Hidalgo		1			1						2		2
Jalisco			1									1	1
Michoacán						1						1	1
Oaxaca								1				1	1
Quintana Roo				1								1	1
San Luis Potosí					1							1	1
Sonora	1									1		2	2
Veracruz					1		1				1	1	2
Yucatán				1								1	1
Total general	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	4	10	14

que se abordaron en siete módulos, bajo el método taller-diplomado, con una duración total de 112 hrs. en 14 días (véase el Anexo 2. Diplomado).

Se esperaba que los participantes llegaran a ser capaces de:

- Identificar las ventajas y limitaciones de los diferentes tipos de educación bilingüe, en relación con la situación y los lineamientos de la educación intercultural bilingüe en México.
- Comunicar a otros profesores los conceptos, hechos y lineamientos de la educación intercultural bilingüe en México.
- Identificar las condiciones del bilingüismo en aulas, escuelas y comunidades indígenas de su misma lengua.
- Potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas en niños hablantes de lenguas indígenas.
- Orientar el trabajo de maestros y niños en actividades que favorezcan el aprendizaje en situaciones interculturales de alto contraste, programadas en torno al lenguaje oral y escrito bilingüe.

## Investigación

Es ampliamente reconocido que se requieren metodologías específicas para desarrollar el proceso educativo en regiones indígenas, para que sea adecuado a las características lingüísticas y culturales de los niños; es por ello que se busca practicar una educación intercultural bilingüe, pero se cuenta con pocas experiencias exitosas que sea posible replicar. Así, es necesario poner en práctica estrategias y actividades didácticas que atiendan y aprovechen dichas características a la par que se documentan los efectos de su aplicación entre diferentes grupos de hablantes de lenguas indígenas, para sistematizar la experiencia en las escuelas y con las comunidades; por ello se planteó que los becarios elaboraran investigaciones y reportes sobre sus experiencias.

## Objetivos de investigación:

### General

- Conocer el efecto de la aplicación de estrategias y actividades pedagógicas y las modificaciones pertinentes para que dichas acciones den mejores resultados en el aprendizaje de los niños indígenas.

### Específicos

- Contar con el diagnóstico educativo de las localidades en las que trabajarán los becarios, en 17 regiones en las que se hablan 12 lenguas indígenas.
- Realizar observación en aula para documentar la aplicación de estrategias y actividades pedagógicas, así como sus resultados.
- Evaluar los resultados de la intervención pedagógica en el aprendizaje de los niños, en la actualización de los maestros y en la organización escolar.

## Acercamiento metodológico

A partir de la observación y la elaboración de fichas y cuestionarios de la localidad, la escuela y el grupo, así como de antecedentes de evaluación, se realizará el diagnóstico inicial, en particular en cuanto a la comprensión y producción en lengua escrita de los alumnos con los que se trabajará.

La observación en aula reflejará las actividades desarrolladas y el uso que se da al español y a la lengua indígena. Se contará con apoyo de videofilmación de una muestra de situaciones didácticas.

Los registros (escritos y en video) se analizarán y discutirán cada dos meses en las sesiones del diplomado, donde se buscarán soluciones para la problemática de cada región; se modificará lo necesario y se programarán las actividades para los dos meses siguientes.

Se sistematizarán los datos de cada localidad y se hará una comparación temática de los resultados en las diferentes regiones, agrupándolas por lengua y por entidad federativa, tomando en consideración la organización comunitaria y escolar.

La recuperación de temas y actividades que favorecen la educación intercultural se hará a través de la sistematización de las notas y grabaciones de reuniones y entrevistas guiadas con personas de prestigio de la comunidad, de los maestros y los alumnos.

### 1.3. Estrategias y actividades de intervención pedagógica puestas en práctica

Las estrategias y actividades de intervención pedagógica seleccionadas en el diplomado fueron: a) diagnóstico de los niveles de bilingüismo de los alumnos en el aula; b) organización del tiempo de trabajo en el aula, distinguiendo horarios para el uso de cada una de las lenguas que hablan los alumnos; c) reforzamiento de lectura en lengua con metodología específica; d) el uso de biblioteca, acciones dirigidas principalmente a tratar de manera directa las dificultades relacionadas con la comprensión de la lectura, que es un problema nacional, no sólo de los niños hablantes de lenguas indígenas.

La propuesta de trabajo debería considerar los resultados del análisis de las escuelas; ésta se definió como una de las primeras actividades. El objetivo es identificar las características en las que aplica la educación en zonas indígenas; el contexto social, las dificultades cotidianas del trabajo en aula, la relación con los padres de familia y las autoridades de los pueblos y las comunidades indígenas a las que pertenecen las escuelas. El elemento principal fue la identificación de las características de los alumnos.

Respecto al diagnóstico de los niveles de bilingüismo de los estudiantes en el aula como parte de las estrategias de intervención pedagógica, se seleccionó porque aunque pareciera evidente su necesidad para organizar el trabajo en el aula, es poco frecuente que los maestros puedan reportar las características lingüísticas de sus alumnos, pues no se considera como un requisito; ellos desarrollan su trabajo de manera independiente de la conformación de cada grupo.

En los módulos 1 y 2 del diplomado se proporcionaron elementos a los becarios para identificar los niveles de bilingüismo de sus alumnos, así como sugerencias para la organización del tiempo de trabajo en cada lengua, por temas. Las

experiencias de la aplicación de estos criterios muestran el grado de dificultad y los resultados obtenidos.

En cuanto al reforzamiento de la lectura, una vez identificada la lengua materna de cada estudiante se elaboró el plan de clases; para ello se tomó en consideración la iniciativa del maestro Fausto Sandoval respecto al uso de la propuesta metodológica del libro de español para primer grado, traduciendo los textos a la lengua de la región y utilizándolos para el trabajo en primera o segunda lengua, de acuerdo con la situación de cada grupo de niños.<sup>3</sup> También se recuperó en general lo trabajado en el módulo 3 sobre el uso de libros de texto y el análisis del plan de clases de la primera lengua realizado en el módulo 4.

En la segunda parte de este libro, en los capítulos 4 a 7, se presenta la descripción de la aplicación de las estrategias y actividades de intervención pedagógica consideradas básicas en el diplomado, por medio de tres casos y una selección de comentarios de los maestros participantes en el diplomado sobre las actividades desarrolladas con sus estudiantes.

Respecto a que las escuelas donde laboraban los becarios funcionaran como Centros Educativos de Orientación para las escuelas del entorno cercano, los resultados fueron limitados; probablemente la motivación en cuanto al uso de estrategias con buenos resultados no fue suficiente, salvo en el caso de la Huasteca Potosina, donde se realizó una reunión regional en la que se contó con la presencia de las autoridades educativas estatales.

---

<sup>3</sup> Véase el capítulo 4, “Desarrollo y aplicación de estrategias de Educación Bilingüe Indígena en contextos de una y dos lenguas maternas”, de Fausto Sandoval.



## 2. Buscando santos

*Juan Briseño Guerrero*

Este proyecto tiene como antecedentes directos y punto de partida la realización de la investigación basada en la observación de aula, a partir de las condiciones reales en que se imparte la educación en zonas indígenas: sociales, políticas, culturales y económicas.<sup>1</sup>

Con el propósito de no empezar de cero, se trata de aprovechar los antecedentes de programas y proyectos dirigidos a las escuelas bilingües.

Para la selección de las escuelas de educación bilingüe se tomaron en consideración los siguientes aspectos:

1. Que estuvieran localizadas en regiones de lenguas indígenas con mayor número de hablantes.
2. Que contaran con resultados de la prueba de estándares realizada por la Dirección General de Evaluación de la SEP.
3. Que tuvieran antecedentes de aplicación de programas y proyectos de superación académica o intervención pedagógica elaborados por instituciones educativas federales y estatales, como el programa de Escuelas de Asesoría, desarrollado por la DGEI.
4. Que se vincularan de alguna forma con los proyectos financiados por la Fundación Ford.

---

<sup>1</sup> Juan Briseño y Ludka de Gortari (coords.). *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*, y Colectivo "A los maestros en donde quiera que se encuentren", monografías de aula", ms. CIESAS.

Con base en estos criterios se seleccionó una muestra de 84 escuelas, sobre la cual se realizaría la selección para incorporarlas al proyecto, después de la realización de un breve trabajo de campo en las localidades y comunidades para obtener un diagnóstico mínimo sobre el lugar en que se ubican los centros educativos. Se efectuó un esfuerzo para obtener información, lo más calificada posible, sobre las condiciones de la escuela y la educación, directamente de autoridades comunales y de los responsables de los sistemas de cargos, específicamente con los miembros de los comités escolares.

Después de informar a las autoridades comunales sobre las características y requisitos del proyecto, uno de los primeros objetivos fue establecer un contacto directo con los maestros frente a grupo; para ello se convocó a una reunión de información sobre los requisitos que deberían cumplir para ser considerados como becarios del programa, así como para obtener una primera impresión de las condiciones en que se aplican las políticas educativas. También se entregaron las solicitudes para participar en el proyecto y hacer contacto directamente con los posibles candidatos en las siguientes regiones:

Huasteca Potosina: los municipios de Tamazunchale y Matlapa (con población hablante de náhuatl); Aquismón, Tanlajás y Tancanhuitz, (hablantes de tének); Ébano (en una zona considerada como tének, pero mayoritariamente mestiza de reciente formación).

Huasteca Hidalguense: Jaltocan, Huejutla, Atlapexco y Yahualica (náhuatl).

Huasteca Veracruzana: Chicontepec (hablantes de náhuatl). Fuera de la región de la Huasteca pero con población hablante de náhuatl, se visitó en el municipio de Acaxochitlán, Hidalgo, las comunidades de Los Reyes y Santa Ana Tzacuala.

Estado de Veracruz: en la región del Totonacapan, los municipios de Papan-tla y Coahuitlán (con alta presencia de lengua totonaca) y Tezonapa, (hablantes de náhuatl).

Estado de Michoacán: los municipios de Los Reyes, Pátzcuaro, Uruapan, Chilchota y Angahuan (comunidades hablantes de purépecha).

Estado de Jalisco: el municipio de San Miguel Hueixtita (huichol o wixárika).

Estado de Yucatán: Yaxcabá, Tekax, Chemax, Valladolid (hablantes de maya).

Estado de Campeche: Becal, Kalkiní, Nunkiní, Hopelchen (hablantes de la lengua maya).

Quintana Roo: Carrillo Puerto (hablantes de maya).

Estado de Chiapas: San Cristóbal de las Casas, Ocosingo, Chamela, Villa la Rosas, Venustiano Carranza, Chenaló, Tenejapa, Villa de Alcalá (tsotsil y tseltal).

En este primer acercamiento se obtuvo un panorama general sobre las condiciones en que se aplica la educación bilingüe, a partir de las entrevistas con los maestros y con los padres de familia sobre varios problemas de la escuela y la comunidad; también con base en los grandes contrastes en que se emplea o se desarrolla, incluso donde no se utiliza, la lengua materna en la educación y en la propia comunidad.

Durante las reuniones con los maestros y los padres de familia, además de la invitación para participar en el proyecto “diplomado”, se les dio a conocer de manera más detallada el perfil deseado del candidato: ser maestro frente a grupo; hablar el idioma de los estudiantes; tener antecedentes de participación en procesos de superación académica; asumir el compromiso de realizar la investigación en su aula y aplicar las propuestas pedagógicas del diplomado en la escuela, en la región y con sus compañeros; incorporar a los padres de familia en el proceso de investigación y, en la medida de lo posible, a los miembros de la comunidad.

No debía tener antecedentes negativos, como inestabilidad en el trabajo por alcoholismo; expulsión solicitada por la comunidad o sus compañeros; ser impuntual o ausentista; ser pedófilo, o el más generalizado, no preparar la clase o incumplir con el programa e inventar que sí lo hace. Los maestros tomaron de buen grado el señalamiento de los requisitos; en otros lugares las comunidades simplemente no recomiendan a nadie: “No hay uno que se salve”...“Maestro, estás buscando un santo, de esos ya no hay”...“Qué bueno que conoces el tipo de cáncer que tenemos”...“Pero si hay buenos maestros, pero búscale”. También se encontraron muy buenos maestros, que hacen buenas escuelas y realizan un esfuerzo importante para tratar de aplicar los programas y no sólo cumplir o fingir hacerlo. En muchos lugares se discutía sobre algunas de las causas de la situación educativa.

Uno de los primeros aspectos que se detectan en forma inmediata es la precariedad de la escuela y de las comunidades. Las difíciles condiciones propician un severo incremento en la migración, no sólo de adultos sino también de jóvenes en edad escolar. Este hecho presiona a la escuela para convertirla en un paso necesario en la capacitación de los migrantes: la “educación” se limita a dos puntos mínimos: hablar y leer español. La demanda de la escuela por el conocimiento mínimo en “las matemáticas” es cada vez menor.

En las escuelas multilingües, en zonas de reciente “colonización”, donde la mayoría de los alumnos habla distintas lenguas indígenas y algunos el español, los maestros, al decir de ellos mismos, son de origen indígena, pero no hablan ninguno de los idiomas de los niños. También se encontraron escuelas en comunidades habitadas por ancianos y sus nietos, que están ubicadas en zonas profundamente marginadas, con pocos alumnos: menos de veinte, 8 en uno de los casos...: “Aquí los alumnos vienen un rato, mientras sus papás se los llevan a donde andan”, menciona el único maestro.; “esto ya se acabó”, dice un anciano; “antes, esto (señalando a la escuela) era un enjambre de chamacos”.<sup>2</sup> El acelerado proceso de desdoblamiento ha generado el crecimiento de las escuelas unitarias, bidocentes o multigrado. En las regiones donde las comunidades se han mantenido vigentes, la disminución de la población escolar no ha caído de manera tan acelerada.

También se encontraron lugares donde se modificó radicalmente la lengua hablada por los alumnos: los niños mayas de Yucatán se fueron; tsotsiles y tseltales desplazados de Chiapas ocuparon sus lugares, aunque aún no es posible saber si de manera definitiva. Otro de los problemas que se detectó fue que las comunidades mayas de la zona limítrofe con el estado de Chiapas, ya no están interesadas en participar en la escuela: los alumnos son hijos de indígenas vecindados que sobreviven trabajando como peones; los niños se encuentran en situación de grave marginación, con severas condiciones de atraso académico.

En la misma península, también se localizó población maya que ha decidido dejar de hablar la lengua materna así como escuelas con menos estudiantes cada vez. Los maestros siguen hablando “la maya de Yucatán”, pero sus hijos no

---

<sup>2</sup> Las frases entrecomilladas fueron recogidas en el trabajo de campo.

lo hablan en las escuelas y en lugares públicos; en este caso es necesario realizar un trabajo de investigación de mayor profundidad sobre la vida cotidiana de los niños.

Es notorio que en cada escuela, en cada salón de clase o cada maestro aplique e interprete casi de manera personal “las formas de educar”. En relación con los maestros, sería necesario hacer una investigación específica, porque en palabras de ellos mismos: “Los hay... malos y malísimos... y unos poquitos buenísimos, junto con unos hijos de la chingada”.

Las escuelas y el currículo de los maestros presentan una enorme diversidad; se puede afirmar que no se encontraron dos situaciones educativas o escuelas semejantes, incluso en los edificios que se ocupan. Hay algunas con instalaciones en buenas condiciones, a veces nuevas, y otras muy deterioradas. Esta situación no es reflejo directo de los estratos de miseria de las comunidades donde están instaladas.

Por lo que hace a las lenguas habladas en las comunidades también se aprecian grandes diferencias: se encontraron situaciones donde al parecer el monolingüismo es general así como situaciones de aparente pérdida en los niños de lengua indígena; sin embargo, al poco tiempo de trabajo “descubrimos un sólido bilingüismo”. En otros casos, la presencia del idioma indígena se limita a ser parte de la clave oficial de la escuela, con alumnos y maestros mestizos o perfectamente amestizados y radicados en una población mestiza.

Existen situaciones escolares con una mayoría de estudiantes migrantes, hablantes de distintas lenguas, que reciben clases en español porque el maestro no habla la lengua y participa en el aula como hablante de un idioma más. Una situación “más controlable” desde la óptica del maestro es la de alumnos hijos de migrantes hablantes de una sola lengua, a los cuales les urge aprender el español.

Una parte importante del proyecto requería que se hicieran públicos y abiertos los propósitos y los objetivos de la investigación-diplomado para la comunidad y los padres de familia. Estos se cumplieron al visitar las escuelas seleccionadas y presentar el proyecto a los maestros frente a grupo. Las visitas produjeron cerca de cien solicitudes enviadas en su mayoría por maestros frente a grupo. Se seleccionó un grupo de 14 maestros al que se incorporó a tres más, con mayor nivel de experiencia en actividades docentes: un etnolingüista,

uno con cargo de supervisor y otro con antecedentes en la elaboración y realización de programas pedagógicos.

En la presentación del proyecto se les informó y advirtió sobre el cumplimiento de los compromisos adquiridos con el proyecto, la escuela y la comunidad.

Los criterios para realizar la selección fueron los siguientes: calidad de las respuestas escritas en textos sobre la problemática educativa; motivación para participar; toma de conciencia sobre el grado de responsabilidad adquirido, expresado en la solicitud enviada; manejo de la lengua de los estudiantes e informe de las visitas realizadas a las escuelas; aceptación y recomendación de las autoridades comunales para su participación en el proyecto; carta de recomendación de alguna persona relacionada con el medio educativo, y la aceptación del compromiso de trabajar en la escuela, con sus compañeros y, de ser posible, intentar la realización del trabajo en la región, en las zonas de supervisión. Para los supervisores o directores interesados en participar, el compromiso consistía en trabajar a nivel regional con un número mayor de maestros frente a grupo.

Las instalaciones escolares son reflejo directo de la manera en que se relaciona la escuela con la comunidad. En general son instalaciones modestas y con condiciones mínimas, pero la ausencia o presencia del trabajo de la organización comunal son notorias. En los casos de ausencia, las aulas carecen de vidrios o están rotos; el mobiliario es viejo y muy precario; la pintura no es reciente; los baños casi nunca cumplen con los requisitos sanitarios mínimos y por lo general están sucios. La escasa participación de la organización comunal se puede explicar por una relación precaria entre los maestros y los padres de familia. Cuando la relación es buena, aun en las instalaciones más modestas se nota el cuidado de los comités por el espacio escolar. Esta expresión de apoyo o rechazo se pudo constatar en algunas de las escuelas visitadas durante dos años. En casi todas las escuelas que participaron en el proyecto el trabajo de mantenimiento aumentó; en el único caso en que las condiciones adversas no les permitieron, el abandono de la escuela se fue haciendo evidente.

En general, la visión que tiene la población de las zonas indígenas sobre las escuelas y los maestros es negativa. Sin embargo, los padres de familia y las autoridades comunales reaccionan de manera positiva ante las propuestas o in-

tentos de mejorarla. Es significativo que los maestros que sí trabajan, siempre sean reconocidos y se conviertan en parte de la historia local, no sólo por los padres de familia y ex alumnos, sino también por sectores ajenos al medio educativo.

En otro sentido, que parece ser frecuente, en ocasiones son hostigados por los cacicazgos locales y estatales, pero también por algunos de sus propios compañeros de la burocracia sindical. En casi todas las regiones visitadas se guardan gratos recuerdos de los viejos maestros que trabajaron “cuando las cosas eran muy difíciles”. Algunos de ellos fueron maestros particulares de la comunidad y no hubo problemas para localizarlos.

Una breve descripción de la situación derivada de la visitas de reconocimiento de las 84 escuelas primarias bilingües, y de algunas del llamado sector federal en la primera etapa del proyecto, presenta una acelerada transformación de las condiciones sociales en las zonas donde la población indígena es mayoritaria; la descomposición de las antiguas relaciones sociales, de las formas de organización y gobierno y una creciente disminución de la matrícula escolar que se refleja de manera directa en escuelas, estudiantes y maestros. Uno de los cambios más notorios es el abandono de los objetivos anteriores de la organización comunal. Ahora, más que antes, el paso por la escuela se toma como una etapa necesaria para la capacitación de los futuros migrantes y no como sucedió durante casi todo el siglo XX, cuando se consideró como un recurso-instrumento para fortalecer la cultura de la resistencia, en contra del racismo y la explotación económica de los macehuales miembros de las organizaciones comunales.

La migración como objetivo adquiere una importancia cada vez más relevante para tratar de superar las condiciones de vida impuestas por las políticas agrarias y agrícolas del gobierno federal a la población indígena y campesina. La presión para dejar las tierras hasta el momento no se acompaña con alguna propuesta alterna por parte del gobierno. Ante esta situación de abandono de la organización comunal por sus actuales miembros surge la prohibición de que los niños hablen la lengua indígena, considerándola como un obstáculo para la comprensión del español y como una expresión de incompetencia laboral fuera de la comunidad. En varios lugares la decisión ha sido radical; de un ciclo esco-

lar a otro los padres de familia obligan a sus hijos a no hablar la lengua indígena; de ahí la afirmación, ya convertida por fuerza en explicación y costumbre, de que son los propios padres quienes se oponen a la enseñanza en la lengua materna.

Muchos de los maestros, apoyados en este argumento y creyendo responder a la demanda de los padres de familia y su comodidad, reafirman su práctica docente en el supuesto de que la lengua indígena es considerada como uno de los primeros obstáculos por superar. En la urgencia por ofrecer respuesta a la actual situación social, se obliga a la escuela a castellanizar: “Como sea, a como dé lugar”; “a sacarlos adelante (aprender español); a quitarles lo tontito, lo cerrado”; “aunque entiendan poquito”; “con que me entiendan una palabrita de español, así despacito, qué más hago”; “nomás pá que se defiendan...”.<sup>3</sup>

La demanda de “castellanizar” es usada como argumento por las burocracias sindical y oficial para justificar el escaso interés por aplicar las propuestas educativas para trabajar en la lengua de los estudiantes; por distribuir los materiales de apoyo, los libros en las lenguas indígenas o considerar absurdo el hecho de poner una nota en la asignatura de lengua indígena. Cuando afirman: “Ya no hablan ya no quieren hablar... los padres no están de acuerdo, yo no los voy a enfrentar, pero estoy obligado a rellenar la boleta de calificaciones... ni modos”.

También existe la negación o ceguera autoinflingida por parte de los mismos maestros, quienes insisten en la demostrable desaparición de la lengua indígena en sus alumnos y en las comunidades. “Sólo hablan en sus casas... los viejitos y la mayoría de las señoras.” Esta actitud se refleja en que la mayoría de los hijos de los maestros bilingües no hablan la lengua indígena y han aprendido que además de ser un obstáculo para la superación personal, ser portadores de esa “cultura” los convierte en sujetos naturales del racismo, del cual por razones obvias cualquiera quiere escapar.

En las pocas zonas monolingües, consideradas así por la fuerza y predominio de la lengua indígena, en la vida cotidiana, en los espacios comunales públicos y privados (aunque es obvio que no se pueda afirmar la ausencia del español en el medio), ésta sí es la lengua oficial dominante. En estas regiones la escuela representa en mayor medida para la población la posibilidad de adquisición de

---

<sup>3</sup> Trabajo de campo en las distintas regiones.

la lengua dominante. En este contexto la lengua indígena es el instrumento principal para la mayoría de las actividades escolares y su uso es esencialmente para la castellanización. En estas regiones la problemática educativa se presenta en otras condiciones, pues las dificultades parecen multiplicarse; el uso de los libros de texto nacionales se convierte en casi la única referencia, en el único programa, el lugar donde todo está dicho y resuelto para el maestro, quien los aplica sin percatarse de qué manera es adquirido por los alumnos, dejándolos solos en la interpretación de los conceptos, ajenos e inexplicables a su lengua, su edad y su cultura.

El resultado de las entrevistas y pláticas sostenidas con maestros, padres de familia y autoridades comunales es que no se puede hablar de una sola política educativa, incluso regional o estatal; en la práctica la educación se sujeta a una multiplicidad de factores, de los cuales el más relevante es la calificación/vocación del maestro. Este binomio es el eje imprescindible de cualquier educación; es decir, la ausencia de vocación magisterial afecta directamente la adquisición de una mejor calificación. Otro de los factores es el acelerado deterioro de las condiciones de vida de la población, que la empuja a abandonar su antigua forma de vida.

Entre los demás factores, uno no menos importante es la gran preocupación de la mayoría de los padres de familia por elevar la calidad de la educación y mantenerla como eje de los objetivos de la organización de las comunidades donde están ubicadas las escuelas.

Al respecto, en los primeros acercamientos encontramos grandes contrastes, lugares en que se afirmaba, cuando se enteraban de los requisitos exigidos a los maestros para participar: “aquí ni vengan... no pierdan el tiempo... hay puros borrachos, irresponsables”; “aquí ya conocemos cuál es la enfermedad, el cáncer pues”; “estás buscando santos”: incluso en escuelas en que las evaluaciones oficiales habían arrojado resultados positivos. Otra de las respuestas de los miembros de la comunidad al preguntar por algún maestro con vocación, que no fuera faltista, que no fuera borracho, o que hubiera salido huyendo de la localidad por algún delito sexual, se dieron en este tono: “aquí no existen de esos extraterrestres...si encuentran uno me avisan... pero estoy seguro de que no es de aquí”.

Entre las diferentes respuestas de los docentes se presentó una muy generalizada: creer que el proyecto era resultado de su mal comportamiento; se sintieron aludidos con la breve descripción de las condiciones en que se aplica la educación en la mayoría de las escuelas bilingües; la respuesta de los maestros fue de enojo y vergüenza. O bien: “eso ya lo sabemos... ¿y? ¿a poco con eso se acaba el cáncer?”. También hubo respuestas de entusiasmo, considerando el proyecto como una manera de obtener un reconocimiento oficial más. Otros lo vieron como una muy buena oportunidad para trabajar en la educación. En otros lugares se encontraron con el extremo opuesto. “Sí, aquí hay un maestro de éstos, que sí son maestros.” “Uno bueno, muy bueno, da gusto verlo, limpiecito, puntual, respetuoso, se queda aquí (a vivir).”<sup>4</sup>

En el mismo sentido de la gran variedad de condiciones, cada escuela tiene su propia historia, las muy prestigiosas y las llamadas “de focos rojos” por su pésimo desempeño; escuelas que son parte del sistema indígena bilingüe sin que ello signifique que estudiantes y docentes lo sean.

En este contexto, la propuesta de investigación con intervención pedagógica demanda el cumplimiento de algunos requisitos que son mínimos. Uno de los principales, el cual más adelante arrojaría resultados positivos, fue hacer llegar la propuesta de trabajo directamente a los maestros frente a grupo; es decir, visitar las escuelas y reunirse con los profesores. Las experiencias previas, con la densa burocracia sindical y gubernamental, señalaban (citando a los mismos maestros): “Se queda en el camino, se lo reparten entre ellos”. “O es para sus amigos, como siempre.”

En este sentido, llevar la propuesta y explicar el proyecto de manera directa a las comunidades y los profesores en reuniones realizadas en las escuelas se convirtió en un acierto. De las 84 escuelas ubicadas en 17 regiones se seleccionaron 17 bilingües; la decisión se tomó con base en las solicitudes de participación enviadas por los maestros. En la primera selección no se incluyó ninguna escuela albergue.

---

<sup>4</sup> Trabajo de campo.

El equipo se conformó de la siguiente manera:

- Tres maestros frente a grupo hablantes de “la maya”; uno de cada una de las tres regiones de la península.
- Tres maestros hablantes de náhuatl de la región de la Huasteca Veracruzana y Potosina y uno de la zona de Tulancingo, en el estado de Hidalgo.
- Un maestro yaqui y un maestro mayo, de Sonora. Uno triqui, de Oaxaca; un wixárika, de Jalisco; un purépecha de Michoacán; un ñañhu, del estado de Hidalgo; un tsotsil y un tseltal, ambos de Chiapas; y un totonaca, de Veracruz.

Como se ha mencionado, los profesores frente a grupo serían los responsables de realizar la investigación sobre los factores que favorecen el proceso de aprendizaje en zonas indígenas. El proyecto de investigación se organiza en dos partes fundamentales:

1. Dar instrumentos a los maestros becarios para realizar la investigación en sus propias aulas, que aporte los elementos que sustenten la intervención pedagógica.
2. Realizar una revisión puntual de las propuestas para entender la problemática y especificidad de la lengua de los alumnos y aplicar las evaluaciones de las mismas.

El proyecto parte de reuniones de trabajo, que posteriormente se convirtieron en el diplomado, las cuales se realizaban cada dos meses, durante los fines de semana para evitar la pérdida de clases. Los contenidos programados de éstas trataban de actualizar los conocimientos de los profesores becarios para sustentar una investigación que aportara elementos para elaborar y aplicar propuestas pedagógicas concretas dentro del aula.

El trabajo fundamental de investigación debe ser producto directo de las acciones realizadas por los docentes frente a grupo y sistematizadas por ellos mismos. Una de esas acciones consiste en realizar una revisión puntual de las propuestas pedagógicas, antiguas y recientes que la SEP, la DGEI y el INI han aplicado o intentado aplicar en el ámbito regional, con el objetivo de no empe-

zar de cero y establecer una práctica mínima (para los profesores) de no descalificarlas o abandonarlas sin antes probarlas. De la misma forma se realizaría una revisión mínima de los cursos de capacitación y actualización impartidos, así como del material didáctico empleado.

Uno de los antecedentes directos de esta propuesta se aplicó en varias regiones indígenas del país, tratando de ofrecer una opción al reclamo frecuente de un gran número de maestros a causa de la ausencia de capacitación y de los materiales didácticos necesarios. El propósito era instrumentar la propuesta para alfabetizar en lengua indígena y dignificar el material didáctico para los niños indígenas. Estas medidas fueron acompañadas de acciones concretas mediante actividades pedagógicas para la capacitación del personal frente a grupo.<sup>5</sup>

La aplicación de muchas de estas experiencias ha arrojado resultados que aún no han sido evaluados completamente, pero sí desechados por razones políticas, como muchas otras propuestas que se diluyen frente a las “nuevas” de los gobiernos en turno.

No obstante que la SEP ha tratado de solucionar las carencias y dificultades de la educación en zonas indígenas, pareciera que no se tienen los instrumentos políticos o estructurales necesarios para aplicar los programas educativos en todas las regiones indígenas del país. En la misma situación se encuentran los problemas y soluciones generados por la aplicación de los libros de texto en lenguas indígenas.

Antes de revisar el material didáctico era necesario localizar y observar su estado físico, si se encontraba embodegado, destruido, en los baños de la presidencia municipal o en las escuelas.

En la primera etapa del proyecto, la de identificación de profesores y escuelas, no siempre fue posible obtener información directa sobre el material didáctico, aunque sí se logró constatar las precarias condiciones de su existencia, la

---

<sup>5</sup> Entre los antecedentes se puede mencionar la aplicación en 1993 y 1995 del programa de Escuelas de Asesoría, para dar seguimiento y apoyar el uso de los libros en lenguas indígenas editados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Para tal efecto se crearon cinco escuelas en cada una de las regiones lingüísticas para las que se elaboraron libros en lengua indígena. Estos eran centros educativos donde se desarrollaban acciones de asesoría y evaluación a partir de la aplicación de los materiales elaborados para la primaria bilingüe.

cual contrastaba por la preferencia de los niños por su utilización sobre los otros materiales didácticos. En la mayoría de las escuelas visitadas, los niños mostraban abierta predilección por el material en su propia lengua. En las escuelas donde el material fue entregado a los niños para su uso, así como el utilizado de manera colectiva, éste muestra el resultado de un intenso trabajo. Sin embargo, en otras escuelas de las 84 que se visitaron, fue evidente la falta de respeto por el material; éste se encontraba disperso, sucio, “depositado” en el piso, al lado del material de construcción (cal y cemento). La presencia de bultos de cemento parece ser una característica común en la mayoría de las escuelas indígenas. También era frecuente que los libros estuvieran en las cajas de cartón en que llegaron, o en polvorientos estantes dentro de las aulas.

### Actividades de los maestros becarios

Los docentes becarios deberían hacer una toma de conciencia de su identidad, de su origen indígena: “Se debe generar una revolución en la cabeza de los maestros... si el maestro no quiere entender no hay nada que hacer... hacer consciente al docente”.<sup>6</sup>

Los principales ejes del proyecto de investigación, a partir del trabajo de toma de conciencia sobre las características sociolingüísticas, culturales e históricas de estudiantes y maestros, subrayando que los niños son miembros de grupos étnicos con una historia específica, son los siguientes:

1. **Actualización.** Se realizó durante un taller-diplomado sobre Educación Intercultural Bilingüe en el que participaron 17 maestros becados, que a su vez serían orientadores en sus escuelas y regiones sobre el desarrollo de estrategias que favorecen la educación intercultural, por medio de pláticas en los consejos técnicos y clases de demostración.

---

<sup>6</sup> Diario de campo. Los maestros en reunión en las escuelas. Primera reunión del diplomado. Expresiones de los becarios.

2. **Intervención pedagógica:** Consistió en la aplicación de las estrategias y actividades generadas en el taller-diplomado, registrando los resultados para discutirlos en la siguiente sesión del diplomado.
3. **Investigación.** aplicada a los procesos de enseñanza. Las tareas para este aprendizaje se derivaron de la observación sistemática en aula por parte de investigadores externos del equipo de coordinación del proyecto y de los maestros de la misma escuela. Se apoyaron en el análisis de videofilmaciones de las actividades didácticas propuestas en el diplomado.
4. **Evaluación.** En la mayor parte de las escuelas en las que se desarrolló el proyecto existen antecedentes de aplicación de los Instrumentos del Estudio de Evaluación de la Educación Primaria, de la Dirección General de Evaluación, por lo que se podría comparar el impacto de la intervención pedagógica en los resultados de desempeño de años anteriores.

Aquí es pertinente insistir en que el proyecto de intervención e investigación se construyó con un equipo de profesores con distintos grados de experiencia: a) Frente a grupo, que escriben la lengua indígena de la región; no necesariamente contaban con experiencia de investigación; algunos de ellos tenían antecedentes en la elaboración de materiales en lengua indígena. b) Maestros frente a grupo de educación primaria indígena, que hablan y escriben la lengua indígena de los alumnos; cuentan con la recomendación de las autoridades comunitarias del lugar donde trabajan y con el acuerdo del director de la escuela y demás maestros que los apoyan en la aplicación de estrategias innovadoras en la escuela. Para el caso de los maestros que no están frente a grupo, las recomendaciones y los acuerdos sugieren trabajar en cinco localidades y escuelas; ellos ocupan puestos de supervisores y asesores académicos.

Los maestros seleccionados asistieron con buena disposición a las sesiones de los talleres que se efectuaban en la Ciudad de México un fin de semana cada dos meses, durante 14 meses. No se registraron casos de ausentismo. Sin embargo, algunos de ellos fueron suspendidos por falta de cumplimiento de las tareas y escasa disposición al trabajo en el aula y en las reuniones de la Ciudad de México (yaqui, mayo, purépecha y huichol). Estos casos se cubrieron con la incor-

poración de tres maestros: uno del internado de Zoogocho (Oaxaca) zapoteca, y dos de la escuela albergue de Norogachi, Chihuahua, uno de ellos rarámuri.

Los principales temas trabajados en los talleres-diplomado fueron los siguientes:

- Educación intercultural bilingüe.
- Desarrollo de habilidades comunicativas en niños hablantes de idiomas diversos al español.
- Valores propios y universales.
- Experiencia pedagógica.
- Observación en aula.
- Documentación de experiencias (textos y videos).
- Análisis de situaciones experimentales.
- Recuperación de aciertos y dificultades.
- Elaboración de documentos (apuntes) que compartan las experiencias para otros profesores.

### Evaluación

- Aplicación de los instrumentos del Estudio de Evaluación de la Educación Primaria (DGE), después de la intervención pedagógica.
- Evaluación de la producción oral y escrita de los alumnos.
- Investigación que implica realizar una evaluación cualitativa.

Aquí se hace mención de la relación de este proyecto con el Estudio de Evaluación de la Educación Primaria. No sólo se refiere a que se identifica a las escuelas con antecedentes de evaluación, sino que también se considera la modalidad de estudio-diplomado que la DGE utiliza para la investigación cualitativa.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Dirección General de Evaluación, SEP, *Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios: Reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa.*

En cuanto a la cobertura del proyecto se trabajó en 12 entidades federativas con 13 lenguas indígenas. Entre las primeras actividades realizadas por los becarios, se encuentran los siguientes:

1. Registrar las características socioeconómicas, culturales y educativas.
2. Elaborar fichas socioeconómicas de cada localidad.
3. Elaborar una ficha de la escuela.
4. Presentación del proyecto a la comunidad y el personal de la escuela por parte del docente.
5. Inicio del registro y llenado del formato para las primeras actividades.

### ¿Qué es eso de trabajar con la educación intercultural bilingüe?

Como resultado del trabajo de campo y las primeras reuniones con los maestros durante el proceso de selección, estos interpretaron de inmediato que el proyecto, al incluir el término intercultural, sólo pretendía enseñar la lengua indígena para evitar su pérdida. Varias de las objeciones se dirigieron a mostrar las dificultades: “Que viven los que estamos en la trinchera”, “aquí nomás trozándonos de hambre”.<sup>8</sup> “Ese tema ya no es importante, los padres ya no nos permiten trabajar de esa manera y quién se quiere enfrentar a ellos, si no están conformes.” “Yo lo hago nomás por la chamba, ahí está una materia (en la boleta de calificaciones) que se llama lengua indígena. ¿Cómo la relleno? Si no cumplo ahí viene el problema.” “Aquí, hace tiempo que se aplica la educación bilingüe y no da resultado.” “Los niños cuando salen a la secundaria no saben hablar en español y entonces vienen los fracasos, ¿ahí quién pone la cara?” “Yo no digo que se olvide la lengua, pero que se la enseñen en su casa si lo quieren.”<sup>9</sup>

Aunque la opinión de muchos de los profesores muestra poco conocimiento y piensan que intercultural bilingüe es simplemente la enseñanza de la len-

---

<sup>8</sup> La cita completa es: “¿De qué se trata maestro?... es hora de almorzar y nos llaman a junta”, dice la maestra aún con el taco en la boca... “y uno aquí nomás trozando de hambre”. El tono de la maestra era de molestia; y agrega: “aquí ya no se habla ese dialecto”.

<sup>9</sup> Trabajo de campo.

gua indígena, “con un poco” de las costumbres de los pueblos indios, de la cultura indígena, sí fue posible encontrar maestros interesados por el problema de la educación para los niños que no hablan español, incluso con propuestas de trabajo y con una legítima preocupación por aprender y entender lo que significa realmente la educación para niños indígenas. “Porque tontos no son, yo sí lo sé, porque trabajo con ellos.”<sup>10</sup>

El elemento más claro de la llamada interculturalidad para los maestros frente grupo lo constituye, por supuesto, la lengua hablada por los estudiantes. Ellos y sus padres son portadores de costumbres cotidianas, basadas en una concepción de la vida que genera las formas de establecer las relaciones, los objetivos inmediatos y, a largo plazo, los personales, los familiares y los comunales que los alumnos no ocultan dentro del aula, de la escuela y de la comunidad.

No obstante, a pesar de la abrumadora presencia de la cultura indígena, ésta no forma parte de los elementos considerados en las tareas educativas. El comportamiento general de las comunidades frente a la escuela no es importante para la aplicación de una educación intercultural bilingüe. En la mayoría de las escuelas el uso de este concepto se ha generalizado para explicar cualquiera de las situaciones donde aparece la lengua o los pueblos indígenas, pero no es posible encontrar algún contenido concreto.

En el momento de iniciar el proyecto, la calidad o el contenido de la educación no fue considerado por las comunidades como parte de sus obligaciones. A las comunidades y padres de familia se les ha mantenido alejados de este tema, probablemente por rutina, inercia y, en general, por la costumbre que únicamente les asignó la tarea de solucionar las necesidades materiales de la escuela y los maestros. En algunos lugares, para los comités escolares de las comunidades, era suficiente la asistencia de los profesores. En pocas localidades se establecía otro tipo de relación o demanda: si los docentes asisten de manera más o menos regular, no faltan mucho y enseñan a hablar español, se consideraba entonces que la escuela cumplía con su responsabilidad.

---

<sup>10</sup> Trabajo de campo. Esta aclaración, innecesaria, es parte de una presunción producto del racismo, de un comportamiento cotidiano asumido como normal por muchos maestros.

En muchos sentidos, la actitud pasiva de las comunidades la generaba la relación con la burocracia sindical y educativa; a los maestros expulsados por faltas graves o por un abuso de los permisos (ausentismo), simplemente se les cambiaba a otra comunidad. Para lograr su remoción las autoridades comunales debían recorrer varios caminos; unos más distantes que otros. Primero hasta la localidad en donde se ubica la oficina de la supervisión, después uno más largo y sinuoso; elaborar y entregar oficios, hasta lograr ser escuchados por las dos burocracias, a veces transfiguradas en una misma persona. Este trabajo no siempre ofrece los resultados deseados por la comunidad; por el contrario, hace que “el magisterio catalogue” a las comunidades como rebeldes, duras o difíciles, de tal manera que son utilizadas como escuelas de castigo para maestros disidentes o expulsados de otras a causa de la gravedad de su comportamiento, generando un círculo vicioso en perjuicio de la escuela y los alumnos.

## Lo intercultural

El eje para el trabajo de investigación es tomar como punto de partida la existencia de una cultura de origen mesoamericano, distinta a la nacional. A partir de esta base y en el supuesto de que estudiantes y profesores son portadores de una cultura propia, sean o no conscientes de esta condición, los primeros esfuerzos se enfocaron a que los becarios adquirieran la conciencia de ser poseedores de una cultura con origen distinto y con objetivos propios. Si son mejores o superiores son criterios que no serán considerados en la investigación. Para ello es imprescindible identificar sus principales características y no únicamente la lengua que hablan. Con la adquisición de la conciencia étnica, y a partir de su comprensión, su conocimiento y su entendimiento será posible establecer una relación abierta, sin adjetivos, con los portadores naturales de una cultura diferente y con pretendido carácter nacional.

Considerar y llamar cultura a las formas de comportamiento y de costumbres de los pueblos indígenas es importante para el proyecto en un contexto histórico nacional marcado por el racismo y la marginación. En este sentido, usar la identidad como instrumento de trabajo en las aulas es una tarea cotidiana.

na. La razón, aunque elemental, es la de no descalificar las formas de vida, las conductas y el idioma portado por los estudiantes y los padres; es un respeto mínimo por la autoestima de los educandos para reforzarla a partir de diversos elementos.

La riqueza de la cultura de los pueblos indígenas es considerada en muchos de los discursos educativos como el eje de la identidad nacional; sin embargo, sólo se mantiene como referencia en los niveles de una historia lejana, ajena a la situación actual de esos pueblos. En estas condiciones no es posible hablar de propuestas de educación intercultural en ámbitos tan abstractos, donde no se separan o se no distingue entre una y otra, o en los que no existen los medios reales para que los maestros, presuntos portadores de ambas, puedan ser quienes las utilicen como instrumentos para la educación.

El propio desarrollo de las culturas en el país hace difícil hablar de culturas aisladas; aun en las comunidades más alejadas de las vías de comunicación o en las ciudades (no sólo las cabeceras mestizas) se encuentran, se mezclan y se diluyen los rasgos culturales; no son compartimientos estancos. En las llamadas culturas indígenas es casi imposible separar lo “verdaderamente auténtico” de lo prestado, de lo incorporado y asumido como propio. Es importante considerar como elemento clave para la educación que una de las características de las culturas indígenas es su capacidad de transformación, de adaptación y de incorporación de elementos nuevos de origen diverso, incluso algunos que les son adversos.

Esta situación nos impide hablar de culturas aparte, puras. No obstante, es posible subrayar las diferencias en cuanto a los procesos de creación de las formas conceptuales y la explicación de la realidad a partir de su misma historia y de la manera en que se reproducen las relaciones entre los individuos.

Las condiciones sociales demuestran que es imposible la reproducción de los pueblos indígenas de manera aislada; por razones históricas, requieren necesariamente establecer formas de intercambio donde el respeto por el colectivo y por sus miembros sea la condición principal para las formas de vida y de trabajo de su sociedad. Por ejemplo: considerar la presencia de la tierra no como bien o propiedad privada, sino como un miembro más de la organización comunal, además de ser el espacio vital. Ahí se construye la concepción de los

objetivos de vida, es decir, la explicación cotidiana de que la vida misma depende de la relación de intercambio entre los miembros de los pueblos indígenas. Esta situación debe condicionar el trabajo en las aulas; es indispensable alejar de la práctica diaria que el trabajo de campesino es denigrante o que hablar lengua indígena es vergonzoso.<sup>11</sup> Asimismo, es fundamental considerar la diferencia cultural para subrayarla; no la superioridad de una sobre la otra. La educación en zonas indígenas significa la adquisición del respeto por los códigos, objetivos y formas de relación de los estudiantes con los miembros de las organizaciones comunales y, principalmente, con una sociedad, esencialmente agrícola.<sup>12</sup> Lo anterior nos remite a la necesaria atención educativa de la población indígena en contextos urbanos como una propuesta aún pendiente.

La interculturalidad no tiene sentido si se parte de situaciones abstractas; no es posible el enfoque intercultural cuando no existen los espacios ni los interlocutores y se delega a la buena voluntad el respeto de la cultura ajena: “Concebimos la interculturalidad como una forma de vida ciudadana comunicativa, horizontal, respetuosa, incluyente y equitativa”.<sup>13</sup> Es el caso de los hablantes de lenguas indígenas, quienes no hablan español, o el de los mestizos que estudian “la de más categoría”, el español, y no hablan alguna lengua indígena.

De cualquier forma, el enfoque intercultural será para TODOS (para toda la población): “Invita a las personas y a los grupos a salir de sí mismos en busca de las especificidades de los otros, reconocidas éstas como potencialmente enriquecedoras por su capacidad de ampliar y diversificar las propias posibilidades”.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Una de las muestras de desprecio es que muchos de los maestros bilingües han dejado de hablar la lengua materna, por decisión de sus padres.

<sup>12</sup> El desarrollo de casi todos los pueblos indígenas de México se basó en la agricultura; de ésta se derivan la mayoría de las formas de relación entre ellos, donde el intercambio de trabajo es el instrumento central. Esta misma forma de trabajo la hemos visto en los alumnos de las escuelas indígenas.

<sup>13</sup> “Marcos formales para la educación intercultural bilingüe”, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 2004, p. 9.

<sup>14</sup> Op. cit., p.10.

En este proyecto de investigación la educación para la interculturalidad no se trató como parte de los objetivos; el proceso educativo se dirigió casi por completo a trabajar sobre las dificultades impuestas por la presencia de la lengua de los niños. Lo cual, en la actual situación, como la acelerada desaparición de la agricultura de intercambio de trabajo, la masiva migración de las zonas indígenas, la privatización del control del acceso a la tierra, el desplazamiento de las autoridades comunales y la clara demanda de los padres de familia de la capacitación para la migración, significa la castellanización como prioridad.

Sin embargo, el enorme deterioro de las condiciones políticas y económicas no significa la disolución de los procesos culturales; es decir, los procesos de abstracción e interpretación de las formas de vida. El proyecto pretendió establecer una relación directa con las comunidades a partir de la consideración de que la cultura de los alumnos es indígena, y por ello es el principal instrumento de la labor educativa.

Cabe mencionar aquí que una de las dificultades manifestadas por los profesores becarios fue la de empezar a observar y la de ser observados, la de asumirse como miembros de una comunidad, de un pueblo indígena. En este sentido fue imperativo el trabajo para modificar su actitud, producto de la inercia y la legítima urgencia por abandonar su situación de indígenas. O sea discriminados.

## Consideraciones sobre la selección de los maestros

El éxito del proyecto se basó en el trabajo que debían realizar los maestros-becarios. Por esta razón fue muy importante tomar en cuenta las condiciones sociales, culturales, económicas y regionales en las que trabajaban y en las que aplicarían las propuestas pedagógicas del diplomado. En este sentido, el proceso de selección consideró una serie de condiciones y variables que garantizaran un alto grado de compromiso y conocimiento de la situación de la educación en zonas indígenas.

En la mayoría de los casos, los maestros hablantes de lenguas indígenas son miembros de comunidades o se asumen como tales. En el ámbito laboral

definieron al sindicato como su único vínculo y mantienen su afiliación porque es el instrumento para conservar las condiciones mínimas de subsistencia y de ingresos económicos.

El medio social en el que trabajan está profundamente marcado por el racismo, que de alguna manera se reproduce en las aulas. Los maestros y la educación que imparten no están ajenos a esta situación y la selección no debió dejar de lado este factor, sino tratar de incluir el compromiso de eliminar los estigmas cotidianos.

Un factor determinante en las escuelas del medio rural es la competencia entre los profesores, “las envidias”. Todo proyecto que implique dinero, incremento de prestigio, conocimiento o mayor aceptación por parte de estudiantes o padres de familia, puede tener como respuesta que los demás maestros de la escuela y el director de la misma intenten boicotearlo.

Las escuelas bilingües son consideradas como parte de la comunidad indígena y por esa razón se ha creado el puesto de “Comité Escuela” dentro del sistema de cargos, que depende generalmente de las autoridades y la asamblea. Tener escuela es uno de los objetivos principales de los miembros de la comunidad y se conserva como uno de los ejes de desarrollo de los pueblos.

El proceso de selección comenzó por integrar al proyecto a las autoridades comunales para tratar de mitigar los conflictos ya existentes dentro de las escuelas. Se consideró conveniente que las autoridades comunales propusieran u otorgaran su aval al maestro. Incluso se pudo lograr que la primera reunión con los profesores fuera convocada por las autoridades.

El primer paso después de la consulta con la autoridad comunal fue informar al director de la escuela. En este momento se explicó el objetivo del proyecto, el monto de la beca, las condiciones en que se realizaría el trabajo y la necesidad de lograr el compromiso de apoyar al maestro seleccionado.

El segundo paso fue reunirse con todos los maestros para explicar el proceso de manera más detallada. Se mencionó el hecho de tener conocimiento de los problemas de las escuelas y los docentes, el ausentismo, el alcoholismo, las envidias, etcétera. Se hizo énfasis en la importancia del compromiso y en la oportunidad de mejorar no sólo el aspecto de la profesionalización, sino tam-

bién en la necesidad de proponer y apoyar a un maestro con probada disposición para aplicar los programas de trabajo en aula a fin de superar las dificultades de la educación en zonas indígenas.

El tercer paso se refirió a explicar los requisitos que debían cumplir los profesores postulantes:

- Estar frente a grupo.
- Hablar y escribir la lengua de los alumnos.
- Tener conocimiento de la historia de la comunidad, el pueblo, la etnia, la nación.
- No tener antecedentes de incumplimiento en el desempeño profesional ni comportamientos censurados o penados por las comunidades donde haya trabajado. Para ello debe contar con el aval de las autoridades comunales y con el compromiso o consenso de sus compañeros de apoyarlo y no hacerlo partícipe de las envidias (este último pudo conseguirse en reuniones con todos los involucrados)
- Aceptar la participación en el diplomado, que se llevaría a cabo en la ciudad de México, y en la realización del monitoreo y las evaluaciones periódicas.
- Aceptar el compromiso de aplicar las propuestas pedagógicas surgidas del diplomado y comunicar sus propias propuestas o mejoras a los programas de trabajo del diplomado.



## Segunda parte. Acercamiento y resultados



### 3. Antecedentes y contexto de la educación en las zonas indígenas

*Juan Briseño Guerrero*

#### Estadísticas nacionales

A continuación se presenta una serie de datos que hace ver la importancia y la necesidad de apoyar la educación básica para niños indígenas. El analfabetismo en México, según los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, es de 6.1%; en la población indígena es de 22.1%. La población con educación básica representa 22.3% en todo el país, y 17.7% entre los indígenas.<sup>1</sup>

En 2014, los resultados de la aplicación de la prueba Enlace Primaria Español Global permite observar que hay mejoría en los criterios de logro “Bueno” y “Excelente”; en 2013 alcanzaron 42.8%, con un avance histórico en el lapso 2006-2013 de 21.5 puntos porcentuales. Para el caso de la modalidad indígena se reporta que los registros de logro “Bueno” y “Excelente” alcanzaron 22.63%, con un aumento con respecto a 2006 de 18.5 puntos porcentuales, ya que en 2006 los criterios “Insuficiente” y “Elemental” representaron 95.9 por ciento.<sup>2</sup>

Es importante afirmar que la información ya se modificó; en 2016, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en el documento *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*, afirma que:

---

<sup>1</sup> *Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2011*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), p. 29.

<sup>2</sup> *Resultados históricos nacionales 2006-2013. Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética*, ENLACE 2013, Secretaría de Educación Pública, México, 2014, pp. 11 y 16.

Los resultados nacionales de EXCALE en sexto de primaria muestran que en 2013 las escuelas indígenas concentraron el mayor porcentaje de estudiantes con un nivel por debajo del básico en los dominios de español (75%) y matemáticas (65%). Este nivel de desempeño se traduce en una falta de capacidad de los alumnos para realizar las tareas más básicas de prueba [...] <sup>3</sup>

En los resultados del Sistema Nacional de Evaluación Educativa se aprecia que los registros más bajos se presentan en zonas rurales e indígenas, calificadas como de “muy alta marginación”. En los estudios realizados por la Dirección General de Educación (DGE), por medio del Sistema Nacional de Evaluación, no se considera como una variable la lengua materna de los alumnos, ni el grado de monolingüismo del municipio.

Los talleres de actualización teórica, “en cascada”, que alejan a los profesores de sus centros de trabajo no han dado los resultados esperados. Por el contrario, las estrategias de intervención, las clases de demostración y las escuelas de excelencia demostraron el efecto positivo que el ejemplo puede tener.

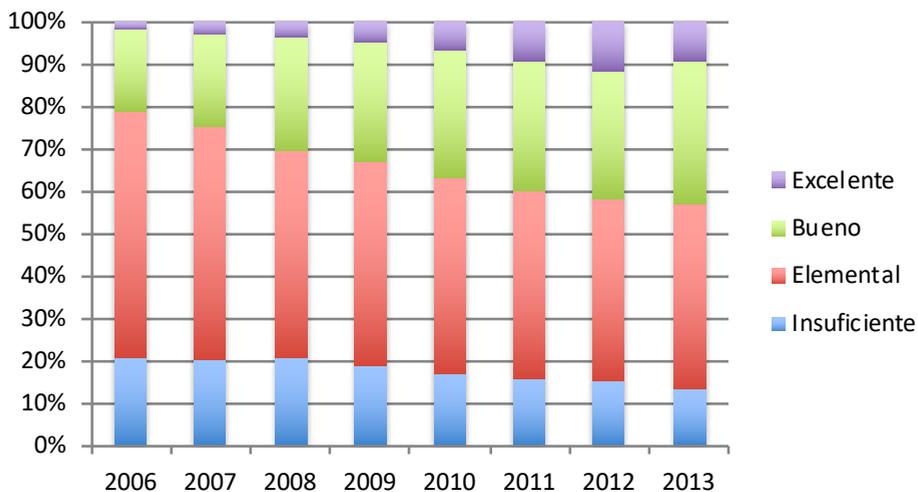
Entonces, es posible identificar centros de trabajo que participan en los programas mencionados, así como escuelas de educación indígena con calificaciones altas en el estudio de estándares de la DGE, 2004. En estos centros es posible analizar los factores que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje en zonas indígenas. Las escuelas visitadas fueron en las que fue posible seleccionar a los maestros que participaron en el diplomado-estudio que se reporta en este documento.

En las siguientes páginas será posible apreciar que los datos estadísticos a los que se hace referencia resumen de manera simplificada parte de la compleja problemática que se presenta en la educación básica en contextos indígenas.

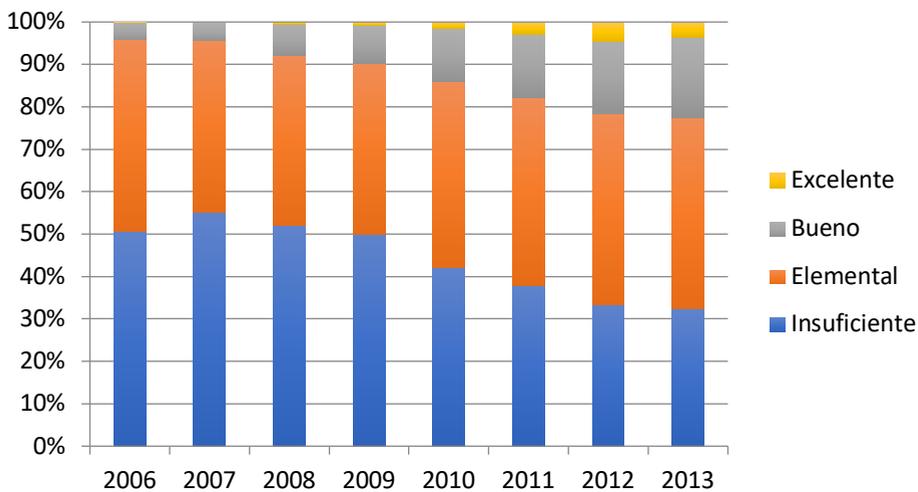
---

<sup>3</sup> *Panorama Educativo de la Población Indígena 2015*, México, INEE y UNICEF, 2016, p. 124.

Nivel logro español global nacional



Nivel logro español primaria indígena



## Antecedentes y contexto

La situación política, económica y cultural de los pueblos indígenas del país es diversa, no sólo por su historia, sino también por la forma en que se han tratado de resolver sus necesidades de educación. Esta diversidad la encontramos también en sus formas de organización y gobierno. No se puede hablar de una sola forma de organización comunal ni de una relación definida y homogénea con el Estado mexicano; tampoco con la sociedad mestiza con la que comparten espacios políticos y sociales. En este sentido, la importancia otorgada a la educación escolarizada se ha modificado constantemente: de ser rechazada se transforma en una demanda.

En México, al parecer, una de las características compartidas por los pueblos indígenas es la de ser sujetos del racismo y la discriminación, condiciones a las que históricamente han estado sujetos por la Iglesia católica, el Estado y, en forma importante, por la población mestiza incrustada en sus territorios, la cual por lo general detenta el poder político y económico, casi siempre con carácter caciquil. Uno de los intentos de explicación del racismo es la presunta ausencia de civilización, o sea de educación, la carencia de razón o capacidad de raciocinio, como condición natural de las personas nacidas en comunidades hablantes de lenguas distintas al español.

Antes de que el Estado mexicano impulsara una política nacional educativa, producto de la Revolución Mexicana, muchas de las comunidades indígenas de la región sur de la República habían asumido como propia la obligación de impartir educación a sus miembros. La mayoría de estas organizaciones comunales identifica a “la educación” casi únicamente como la adquisición del español, la lectura y la escritura, con el objetivo concreto de superar las condiciones impuestas por las relaciones racistas. Tratando de cumplir con esa responsabilidad, asumida como parte de la formación y reproducción natural de los macehuales,<sup>4</sup> las comunidades construyeron edificios y crearon las condiciones para

---

<sup>4</sup> El término macehuales es considerado aquí como el trabajador de la comunidad y por ello necesariamente miembro, con la característica inevitable de tener la capacidad de intercambiar trabajo con la comunidad y con todos los miembros de la misma, los humanos y los naturales. Véase Juan Briseño, 1996.

generar los recursos necesarios y contratar a sus “maestros particulares”, a quienes les pagaban con el producto del trabajo comunal, en tierras comunales, destinadas exclusivamente a cumplir con las necesidades escolares.

Los macehuales portadores del conocimiento con frecuencia se convertían en un eslabón vital en las relaciones con la sociedad mestiza y los representantes oficiales de los gobiernos locales. Dentro de las formas de gobierno indígena, los macehuales bilingües casi siempre se situaban en una posición comunal de mayor jerarquía en el sistema de gobierno y en el proceso de toma de decisiones.

Los efectos de la educación no siempre fueron positivos para los pueblos indígenas; estos macehuales “ilustrados” de manera frecuente dejaban de serlo para convertirse en la pieza clave del sistema político caciquil de dominación política y económica, situación casi generalizada en el México rural.

Aunque no es posible homogeneizar todas las regiones indígenas, después de la Revolución de 1910 la educación se transformó en uno de los instrumentos necesarios para la defensa de la tierra y la creación de los ejidos y comunidades. En la época más importante de la aplicación de la reforma agraria, el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas, la educación se convirtió en una actividad subversiva para las estructuras de poder caciquil local y regional.

La reforma agraria y la educación oficial se convirtieron en el instrumento central de la acción política del Estado para los pueblos indígenas; esta política del Estado nacional dirigida a los pueblos indios se conoció posteriormente como indigenismo.

Para muchas de las organizaciones comunales indígenas la contratación de los maestros particulares era una práctica común; no todos estos maestros, muchas veces mestizos, hablaban la lengua de sus alumnos, aunque sí era frecuente encontrar entre ellos hablantes de lenguas indígenas. En este contrato, el patrón (la organización comunal) establecía los tiempos y los ritmos de las actividades educativas, tratando de evitar la interferencia con los procesos rituales y productivos. En otras palabras, se establecía una relación directa entre el patrón y el educador. El objetivo del contrato era enseñar a leer y a escribir, en español, a los miembros de la comunidad que aún no sabían hacerlo. Para ello los maestros se trasladaban a vivir en las mismas comunidades, lugar en el que permanecían durante todo el periodo contratado. El comité de educación, ins-

trucción o escolar, organizaba los turnos entre los faineros de la comunidad para dar la alimentación y atención necesaria a los alumnos, la escuela y el maestro.

Sólo después de lograr el objetivo, enseñar a leer y a escribir y hacer sumas y restas, el maestro recibía el pago, con frecuencia en especie: animales, maíz, frijol. Cuando se pagaba en dinero, éste era obtenido por la comunidad mediante la venta del maíz o de otros productos agrícolas de las parcelas comunales destinadas para los gastos demandados por el sistema de cargos comunal. Por las características de la forma de trabajo de estos maestros particulares, quienes se trasladaban de comunidad en comunidad, el programa se reducía a castellanizar para tratar de alfabetizar. No se puede hablar de la aplicación o la existencia de un programa único, a pesar de que ya existían los planes educativos nacionales, mismos que se habían tratado de aplicar en la mayor parte del país como resultado de la Revolución mexicana.

La presencia en las comunidades indígenas de los llamados maestros particulares no sólo muestra la existencia de una forma de organización, sino la necesidad de cubrir un objetivo pocas veces explícito: la formación de los macehuales, es decir, de los miembros de la comunidad, el propósito principal de las organizaciones comunales.

Las formas de organización son producto de un largo proceso de marginación, explotación, desprecio, discriminación, racismo y sobre todo, de la necesidad de defensa de los recursos comunales, principalmente la tierra. En este caso, la adquisición de la responsabilidad de educar a los miembros es un intento de superar esas condiciones.

La necesidad de adquirir el conocimiento del español también se incorporó como una de las partes sustanciales de los instrumentos de la cultura de la resistencia comunal, de su integridad, y por supuesto, la del propio macehual. En algunas regiones, como la Huasteca, antes del sexenio cardenista y aun después, ante la carencia de maestros oficiales, la contratación de maestros particulares o la presencia de los federales fue considerada por los caciques mestizos como una acción subversiva de las comunidades.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Oficio. Queja de Tamán San Luis Potosí: “no nos permiten contratar a nuestros maestros... sólo ellos (los caciques mestizos), se sienten con derecho” (1927), Archivo de la Procuraduría de Asuntos Indígenas de Tamazunchale, Exp. Tamán.

Algunos municipios o los gobiernos de los estados también “ayudaban” a los maestros con pagos simbólicos; importantes en el sentido de ofrecer la autorización para el traslado y la permanencia en las comunidades, en un medio de control caciquil. Tiempo después estas ayudas simbólicas cubrieron el antecedente administrativo para la gran mayoría de quienes fueron maestros particulares, cuando trataron de regularizarse y convertirse en maestros federales.

Para el cumplimiento de la responsabilidad comunal, el “responso”, como parte de las obligaciones del sistema de cargos, se generó un organismo responsable. Con el nombre de comité escolar, se convirtió en uno de los trabajos a que estaban obligados todos los miembros de la organización, antes de ocupar uno de mayor responsabilidad.

La construcción de los cargos representa cada uno de los propósitos de la organización comunal; para eso, en la mayoría de los pueblos indígenas se crean los llamados comités, mismos que desaparecen cuando han dejado de ser necesarios para la reproducción de sus miembros, los macehuales.

Uno de los comités más importantes en el siglo pasado, el xx, es el escolar, que además de organizar el trabajo necesitado por la escuela, en algunos casos funciona como caja de ahorros. Incluso en algunas épocas fue parte de los llamados comités agrarios, pieza importante en las aspiraciones de los pueblos para recuperar o solicitar dotaciones o confirmación de sus tierras comunales. En la práctica casi todos los ejidos y bienes comunales nacen con un comité escolar y ha sido parte de las formas de gobierno de los pueblos indígenas.

El sistema de cargos se ocupa también de las actividades religiosas católicas sin que se establezca ningún conflicto entre ambas, simplemente se complementan con otras; todo como parte de la formación integral del macehual. En un tiempo pasado, los catequistas comunales eran, con frecuencia, los encargados de la educación.

En otras regiones, como las incluidas en este proyecto, principalmente en la zona norte del país, la Iglesia católica utilizó la educación como parte de los instrumentos de la evangelización.

En la Sierra Tarahumara la educación escolarizada para los rarámuris no fue demanda propia durante mucho tiempo. Esto es explicable por la condición misma de las comunidades y las formas de asentamiento disperso y de “su re-

currente intento de alejarse de las zonas pobladas por los mestizos”. Al igual que en otras regiones indígenas, no es posible hablar de una identidad homogénea para todo el pueblo rarámuri; una de las diferencias aún visibles se presenta entre los llamados bautizados y los no bautizados, es decir, los evangelizados y los no católicos o cimarrones.

“Las primeras acciones civilizatorias” del gobierno, y de la Iglesia católica en la Sierra Tarahumara,<sup>6</sup> al principio del siglo XX, fueron las escuelas... estas escuelas se limitaban... a atender casi exclusivamente a los hijos de colonos mestizos, descuidando por completo a la población indígena por razón de su dispersión demográfica.<sup>7</sup>

La educación en escuelas, o sea dentro del aula, también fue identificada durante mucho tiempo como una manera de adquirir el español y de parecerse a los chabochis. Situación inadmisibles para muchos de los grupos de rarámuris conocidos como los no bautizados.

La educación escolarizada en la Sierra Tarahumara, se trató de aplicar como una forma de “civilizar” a una tribu considerada nómada, a la que había necesidad de concentrar para llevarles todos los “beneficios del progreso”, como vivir en pueblos; por supuesto con sus iglesias y sus edificios escolares, estos casi siempre junto a las iglesias y las misiones. Pero para las familias rarámuris, durante mucho tiempo la asistencia de los alumnos a la escuela era considerada como una pérdida de trabajo y de trabajadores, de la unidad doméstica y una manera de alejarlos de las familias.

Al inicio del sexenio del general Lázaro Cárdenas (1936) se crean los primeros centros de integración social o internados, para tratar de superar las dificultades creadas por la dispersión de la población, como parte de una serie de acciones de defensa de los derechos de los pueblos y sus tierras. Entre las propuestas realizadas por los maestros rurales se plantea la necesidad de crear un gran pueblo rarámuri en lo que hoy es Guachochi. En los años 50 los albergues cons-

---

<sup>6</sup> La presencia de los misioneros católicos en la Sierra Tarahumara se registra desde 1639, Pedro Velasco de Rivero, 1987. *Danzar o morir, religión y resistencia a la dominación en la cultura tarahumar*, p. 26.

<sup>7</sup> Juan Luis Sariago Rodríguez, 2002. *El indigenismo en la Tarahumara*, p. 87.

tituyen una de las primeras propuestas educativas oficiales en la región, por iniciativa de un grupo de maestros de origen rarámuri.

A principios del siglo XXI, la situación política y económica se ha transformado de manera radical. Ahora, a causa del profundo deterioro de las condiciones sociales, los rarámuris han empezado a abandonar sus tierras para migrar en busca de trabajo, no sólo a los pueblos y ciudades de la región, sino también a las principales ciudades del estado de Chihuahua y fuera del país. La necesidad de migrar ha convertido a la educación en una manera de aprender el español, ahora como instrumento necesario para la sobrevivencia de la etnia. En este contexto de miseria creciente, la asistencia a la escuela albergue se convierte en una alternativa para tratar de resolver, por lo menos durante el periodo de clase, la alimentación de los niños y también en un mecanismo de capacitación para la migración.

De la región maya, en la península de Yucatán, podemos decir lo mismo. No es posible considerarla como una zona indígena homogénea. El sistema educativo oficial se ha aplicado en condiciones políticas y sociales diferentes. En la península se localizan de manera muy general tres grandes regiones indígenas; aunque no necesariamente coinciden con las actuales divisiones estatales, de distintas maneras corresponden a marcados periodos históricos. La educación en las zonas mencionadas está ligada a la colonización y de manera directa a la lucha de resistencia de los pueblos mayas.

Se pueden hacer distinciones claras entre los mayas de la antigua región henequenera del centro-norte de la península, la campechana y la del oriente o los mayas rebeldes de Quintana Roo, zona donde se refugiaron después de la insurrección del siglo XIX. En esta última la educación (aprendizaje de español) se mantuvo al margen de los intereses de los rebeldes y su presencia fue considerada como parte de “los guachos” o soldados del ejército federal, llegados desde la muy lejana federación. Las pocas escuelas instaladas en la región y sus maestros eran parte de los intentos de colonización y del ordenamiento ejidal de las tierras.<sup>8</sup> Todavía en los años setenta el siglo XX, el gobierno federal estaba

---

<sup>8</sup> Véase Alfonso Villa Rojas, 1985, UNAM. *Estudios Etnológicos, los mayas*.

promoviendo programas de colonización con población mestiza en zonas de selva y de asentamientos mayas con la misma propuesta educativa.<sup>9</sup>

En los años cincuenta existían 30 escuelas y 45 profesores en toda la región de Quintana Roo.<sup>10</sup> La mayoría de ellos ubicados en los asentamientos mestizos. Hasta finales del mismo siglo XX, en algunos sectores de los pueblos mayas se mantenía un abierto rechazo, considerado como desidia, “hacia la educación oficial” por parte de los gobiernos estatal y federal. Esta situación se completa con el creciente descontento causado por la mala calidad de la enseñanza y algunas conductas reprobables de los maestros. Es importante señalar que la educación escolarizada pública no formó parte de las demandas de los pueblos mayas de la llamada zona oriente,<sup>11</sup> aunque en menor medida en la campechana región de los Chenes, limítrofe con la selva del oriente, tampoco se puede hablar de la aplicación de una política educativa. En la antigua zona henequenera la instalación de escuelas oficiales es más temprana.

La educación, el aprendizaje del español, no sería un objetivo de los llamados cruzoobh, de la zona oriente de la península; tampoco se tradujo en una de las demandas de las comunidades indígenas. La introducción de la educación, o castellanización en muchos de los pueblos, era considerada por los mayas rebeldes como parte de las ofensivas militares del gobierno federal y de las clases dominantes, de los finqueros y hacendados de Mérida. Este rechazo también era producto del feroz racismo de los españoles en contra de la población maya. “...a los indios no les estaba permitido hablar castellano, para evitar así la mínima posibilidad de escalar socialmente, los hacendados tenían que hablar la lengua de sus peones, lo mismo que los comerciantes”.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Juan Briseño, trabajo de campo, Zona Chenes, Campeche.

<sup>10</sup> Villa Rojas, p.131, op. cit.

<sup>11</sup> Juan Briseño, trabajo de campo. Un importante número de comunidades de la zona oriente no sólo se mantuvo alejado de los núcleos de población mestiza o de los mayas de otras regiones, sino que evitaban enviar a sus hijos a las escuelas; la asistencia era muy irregular aun después de la creación de los albergues, los maestros simplemente no asistían. Durante mucho tiempo esta situación no permitió a las burocracias magisteriales “representar” las demandas de educación a nombre de los pueblos indígenas. Véase Bartolomé y Barábas.

<sup>12</sup> Ramón Arzápalo Marín, 1997, “Las políticas lingüísticas en la zona maya yucateco”, pp. 218, 228, en Garza Cuarón B, *Políticas lingüísticas en México*, La Jornada, Ed. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, México.

## La educación y las escuelas, quiénes son los maestros

En muchos sentidos es posible afirmar que la educación en las zonas indígenas del país ha estado sujeta a las muy diversas formas en que el Estado nacional y los grupos políticos mestizos, casi siempre caciquiles, se relacionan con los pueblos y comunidades. Como producto de esta relación de dominación se formó a los maestros, pero también se estableció la educación que imparten las escuelas; en la actualidad, la mayoría de los maestros indígenas son egresados de las escuelas bilingües.

La capacitación adquirida en estos establecimientos constituye un grave problema de origen; los docentes pocas veces saben escribir en su propia lengua<sup>13</sup> y tienen un uso precario del español; la mayoría de estos profesores piensan en su lengua maternas, aunque escriben con graffías del español; usan construcciones gramaticales y conceptuales de la cultura y el pensamiento generado por ser portadores de la lengua y de la cultura indígenas. En esta situación se reproduce un círculo perverso cuando se pone frente a grupo a maestros que adquirieron una educación deficiente.

La educación en zonas indígenas ya registró cambios: se aplica, se decide, según lo establecen las instancias oficiales y las formas y los estilos con que se impone la relación con los pueblos indígenas. Se integra, se castellaniza, se reprime la identidad; se les descalifica “por agrestes, por incivilizados” y también, después de la rebelión zapatista en Chiapas en 1994, se les glorifica; ya se habla de hermanos y hermanas y de las grandes deudas históricas para con ellos.

En 2006 el gobierno, con la misma postura de las dos administraciones anteriores, impuso en el país una política que modificó de manera acelerada las condiciones de vida en las comunidades indígenas. Uno de los efectos inmediatos fue el desdoblamiento de las mismas, situación que se reflejó de manera directa en las escuelas, en donde hubo una disminución importante en la inscripción y una temprana deserción, causada principalmente por la migración a espacios urbanos o fuera del país. De igual forma, fue posible registrar mayor

---

<sup>13</sup> Ludka de Gortari, 1997, “Alcances y limitaciones de las políticas de educación en zonas indígenas en la actualidad”, pp. 151,172, en Garza Cuarón, op. cit.

presión para que los alumnos dejaran de hablar en lengua materna, aspecto percibido como un estorbo para la migración.

En los años 20 y 30 del siglo anterior se estableció como sinónimo de atraso de las comunidades indígenas, pues se consideraba que la ausencia del español, ejemplo de progreso y civilización, se debía a la falta de escuelas y maestros. De ahí “el envío de maestros mestizos, por los gobiernos de la revolución a instruir el currículum nacional”. “El fracaso de este enfoque fue rotundo: los maestros foráneos no tenían la menor idea de las culturas indígenas”... “se tuvo que abandonar este enfoque”... “en los cuarenta, cincuenta y sesenta, floreció la idea del indigenismo: la política gubernamental tendiente a integrar a los indígenas a la cultura nacional mediante un enfoque integral, antropológico.”<sup>14</sup>

En los años 50 y 60, el Instituto Nacional Indigenista (INI), fundado en 1948, transformó las campañas de alfabetización de los indígenas monolingües en programas regionales interétnicos de cambio cultural dirigido.

Los diagnósticos sobre la situación de la educación en las zonas indígenas insisten desde siempre en que uno de los problemas es la falta de capacitación de los promotores bilingües,<sup>15</sup> sugirieron al INI el desarrollo de una política lingüística clara y definida, que permita a los indígenas aprender el español sin perder el derecho de mantener su propia lengua.

En las aulas estos cambios conceptuales no se traducen en el uso de didácticas distintas o ajustadas a las nuevas propuestas. Existe, de suyo, un estilo, una forma, una conducta de los profesores frente a grupo que ni siquiera ha tenido tiempo para intentar el diseño de una didáctica mínima para aplicar las distintas propuestas pedagógicas. Por “... su bajo perfil profesional y su poco entusiasmo en el desarrollo de su trabajo”.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Rodolfo Stavenhagen, prefacio, en Alba Guzmán Gómez, *Voces indígenas*, 1991, INI, Conaculta, México.

<sup>15</sup> M. Swadesh, 1959, citado por Scanlon, A.P., “El papel de la antropología en el desarrollo de la educación bilingüe y bicultural en México”. pp. 323, 348; en: A.P. Scanlon y J. Lezama Morfin, 1982, *México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, Dirección General de Educación Indígena, SEP.

<sup>16</sup> Ludka de Gortari, “Alcances y limitaciones de las políticas de educación”, en Garza Cuarón, op. cit., pp.151, 172.

Esta conducta, generosamente llamada “poco entusiasmo”, no está vinculada de manera directa con las variadas formas actuales de concepción de la educación.

Al comienzo del siglo XXI, en la práctica, la política educativa quedó sujeta a las instancias de decisión menos calificadas: el sindicato de los maestros. Éste se ha convertido en el instrumento y en uno de los problemas más complicados para la educación en zonas indígenas.

Como se mencionó, uno de los problemas señalados en diversas investigaciones<sup>17</sup> consiste en que los maestros no cuentan con la capacitación suficiente para presentarse a trabajar frente a grupo. La baja calificación establece los mecanismos de su propia reproducción y uno de los elementos de este proceso es el ingreso. A pesar de que hay criterios para seleccionar a los nuevos profesores, la mayor parte de las veces se designa a los miembros de la burocracia sindical o a los hijos de aquellos que se jubilan, aunque no hablen la lengua indígena ni tengan vocación para el magisterio.

Al parecer el sindicato está organizado para mantener el control del gremio magisterial, que lo mismo podría ser de arrieros, ferrocarrileros o comerciantes. La educación no parece ser su materia de trabajo; el gremio no es un factor para la aplicación de la educación en cualquiera de sus concepciones o propuestas. El sindicato no es el tema de este trabajo, pero es un elemento decisivo en cualquier región, así como para la evaluación de la educación en las zonas indígenas.

Uno de los aspectos que se analizará con mayor extensión es el de la autoridad de los maestros frente a las comunidades; se presume que la mayoría de los profesores en las escuelas bilingües son indígenas y portadores de la misma cultura que sus estudiantes. Es decir, portadores de un mismo código, una misma concepción cultural, con la capacidad de conocer bien, por propia experiencia, las condiciones y dificultades de los alumnos para aprender. En pocas palabras, son personas adecuadas para comunicarse plenamente con los estudian-

---

<sup>17</sup> Ramón Arzápalo Marín, 1997, “Las políticas lingüísticas en la zona maya yucateco”, pp. 218, 228, en Garza Cuarón, *Políticas lingüísticas en México*, La Jornada, Ed. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM, México.

tes, que pertenecen y son miembros de la misma etnia, el mismo pueblo y están sujetos a la misma situación social.

Todos estos factores positivos se diluyen o se abandonan de manera consciente a cambio de la imposición de una inconsistente propuesta conceptual urbanizadora de los alumnos que son, hasta este momento, los futuros macehuales. Si además se agrega el ausentismo, encubierto o causado oficialmente por el sindicato y la SEP, o el de iniciativa propia, y una alarmante ausencia de la aplicación sistemática de los programas oficiales, el resultado es que la autoridad del maestro se diluye no sólo ante la comunidad sino ante sus propios alumnos.<sup>18</sup>

Uno de los reclamos permanentes de los maestros es el siguiente: “Los planes y programas no llegan, no los reparten, no los conocen”.<sup>19</sup> Sin embargo, en una reunión de trabajo del magisterio realizada en una de las zonas incluidas en el proyecto, se le preguntó al numeroso grupo magisterial: “¿Quién leyó el programa? El silencio corrió, se solidificó. “¿Quién?”, preguntó, el jefe de zona. Sólo levantaron la mano tres maestros. De inmediato sobrevino la cascada desordenada de intervenciones: “No llegan con tiempo”... “yo los pedí”... “la solicitud, se quedó”... “es que está hecho para que no entendamos”, “que vengan a explicarnos”, “que está aburrido”; pero entre ellas destaca el siguiente comentario: “No lo entendemos porque está hecho para maestros”... con las consecuentes risas y carcajadas.

Es una constante la ausencia de propuestas pedagógicas y didácticas en las aulas.

Las siguientes expresiones son producto de la información obtenida de manera directa con padres de familia y autoridades comunales: “Cada maestro se entretiene y entretiene a sus alumnos según se lo dicta su muy...leal enten-

---

<sup>18</sup> Ludka de Gortari, “A los maestros en donde quiera que se encuentren”, etnografías de aula. En varias de las regiones donde se realizó esta investigación, los niños mostraron no creerle al maestro y tener muy buena disposición para resolver problemas, e intercambiar el conocimiento.

<sup>19</sup> El Universal, 14 de diciembre 2005: “Encuentran una bodega con libros de texto vendido como papel, en Guerrero.” La Jornada, “Libros de texto, en la basura”. “Para que los traen si no los usan, ni los leen”.

der”<sup>20</sup>...“ahí los veo, como niños llegando tarde, corriendo, ¿qué le van a enseñar a los niños? Llegan todavía oliendo a borracho”...“estaría bien que asistieran, pero muchas veces nomás vienen a entretener a los alumnos”, “hacen gasto (causan costos a las comunidades) así,...mejor que no vengan, es lo mismo”.<sup>21</sup> La opinión de las comunidades sobre los maestros, es parte de la tradición, es un tema clásico. Las autoridades comunales se quejan, denuncian, solicitan, finalmente se “aburren” y desisten ante la densa burocracia educativa.

La propuesta “didáctica” de los maestros es producto de la inercia generada por las condiciones sociales y étnicas; una de las más arraigadas es el racismo, donde vivir en comunidad es sinónimo de pobreza. En estas condiciones se considera que practicar y realizar actividades agrícolas es equivalente a sufrir y carecer de entendimiento. La conducta magisterial en las aulas y comunidades (centros de trabajo), aunque no generalizada, más que una “propuesta” que no está elaborada ni escrita en ninguna parte, es una aspiración de vida, es un intento inconsciente de superar una situación de dominación y racismo.

La segregación racial a la que han sido sometidos los pueblos indígenas despertó en un gran sector de maestros bilingües una conducta de rechazo instintivo a lo propio; a no parecerse a lo indio, donde la premisa es hablar español, la lengua del dominador, del rico, del que se atribuye la razón; hablar la lengua materna se asume como uno de los primeros obstáculos para escapar de su situación social. De esta visión se desprende la parte más importante de los objetivos adjudicados a la escuela; de ella se generan muchas de las “actividades escolares” realizadas con las comunidades y los alumnos, tales como un sinnúmero de ceremonias, algunas representaciones de modas comerciales totalmente urbanas; por ejemplo, las muy fastuosas ceremonias de graduación en todos los niveles, incluso de preescolar. En la cúspide de estas graduaciones están los propios maestros cuando terminan sus cursos: se visten de traje; las maestras con tacones altos y vestido de noche, bailan el vals de origen europeo, “al puro estilo magisterial”.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Trabajo de campo.

<sup>21</sup> Trabajo de campo.

<sup>22</sup> Trabajo de campo.

En los salones de fiesta debidamente adornados se lleva a cabo un programa donde es importante destacar el tamaño de la caja del regalo. Los locales casi siempre se ubican en las cabeceras municipales; son los mismos que ocupan los mestizos para realizar sus celebraciones: bodas, bautizos y por supuesto las fiestas de graduación. Los altos costos de estas ceremonias se financian con una cuota que se abona desde que los futuros graduados se inscriben en los cursos; los padrinos también contribuyen y son escogidos entre los personajes más notables de la región, sobre todo de la clase política.

Las ceremonias de carácter nacionalista se cumplen como parte de las actividades de la escuela; muy pocas se originan en la identidad o en la historia de la comunidad o de la etnia. En la práctica, todas son un rechazo cotidiano a la cultura portada por estudiantes y padres de familia, lo cual se resume en una razón instintiva: “sacarlos adelante”.

El espacio, el organismo, el instrumento, el frasco contenedor e impulsor de esta inercia es el sindicato; es la lealtad sustituta, generadora de una identidad más adecuada a los intentos de no parecerse a los indios, a los estudiantes y a los padres de familia.

La facilidad para faltar, para no preparar las actividades en aula, para no seguir el programa, forman parte de los mecanismos de reproducción sindical y de disolución de las identidades de los pueblos indios de México. El sindicato mismo también forma parte de los instrumentos de represión; la disidencia política no puede desarrollarse pero la represión académica es la más grave de las conductas. El maestro que procura no faltar, que se destaca, que tiene vocación, es víctima de la envidia y el boicot.

La mayoría de los maestros son de las mismas comunidades; sin embargo; la propuesta más extendida, la más practicada, se expresa en las aspiraciones mínimas de parecerse a lo urbano, por lo cual procuran no vivir en las comunidades; viajan diariamente a las localidades en donde trabajan; las razones para explicar el trasladado diario son las siguientes: “...es por la familia, educar a los hijos en las mejores escuelas (las urbanas), las comodidades...”; “el temor al Sancho”; el alcoholismo en las comunidades, “...en las ciudades no tienen costumbre de tomar, en las comunidades sí”.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> Trabajo de campo, entrevistas a maestros. La palabra “Sancho” equivale al amante de la esposa.

Al parecer, muchos profesores tratan de mostrar frente a la comunidad y en su centro de trabajo la superación de su condición de indios pobres al mostrar su carácter urbano. Es el ejemplo de un modelo a seguir, es una manera de mostrar a una sociedad racista un sí se puede dejar de ser indio.

Esta forma de “viajar” (trasladarse), en la práctica es una manera de no involucrarse y sí alejarse de las comunidades, pues se establece un ritmo de trabajo sujeto a los tiempos requeridos por el “viaje”. Es común escuchar lo que dicen de los maestros: “...llegan el lunes corriendo y se van, también corriendo”; antes decían: “...llegan el martes y se van el jueves”.

Un alto porcentaje de los profesores que laboran en las escuelas primarias indígenas ingresó al servicio con estudios de bachillerato y se presentó a un curso de tres meses sobre “Inducción a la docencia en el medio indígena”. El requisito principal es hablar la lengua de los niños; son pocos los maestros con mayor grado de instrucción que quieran trabajar en el llamado subsistema indígena; la mayoría prefiere trabajar en medios urbanos, tanto por razones de prestigio como por las comodidades que pueden tener en esos ámbitos. En consecuencia, se enfrentan en el aula a situaciones más complejas, sin contar con los conocimientos y la capacitación necesarios. Por ejemplo, los egresados de los telebachilleratos ubicados en los medios rurales, por lo general arrastran una deficiente educación; estos “teles” muchas veces no tienen “teles” (televisores) ni bibliotecas o salones.<sup>24</sup>

## Las comunidades

Un viejo intento de explicación para el problema de la educación es el aislamiento; la lejanía de los centros urbanos, que son sinónimo de progreso, además de la carencia de escuelas y maestros. Estas explicaciones fueron consideradas por casi todas las dependencias oficiales como una situación normal para las comunidades indígenas. En la mayoría de ellas las demandas de educación eran conside-

---

<sup>24</sup> Stefano Sartorello, “Educación e interculturalidad. El telebachillerato en una comunidad nahua de la Huasteca Veracruzana”, Tesis, CIESAS, 2002.

radas como subversivas por los cacicazgos locales. Mantener la situación de miseria de los indígenas fue parte de la fuente de riqueza y poder de los caciques.

En tiempos anteriores, los maestros rurales federales, muchas veces de origen mestizo, fueron objeto persecución y en algunos casos de asesinato en manos de los pistoleros de los caciques.<sup>25</sup> Esas lejanas y heroicas muestras de vocación magisterial desaparecieron de la historia de los actuales dirigentes sindicales; el magisterio, en muchas de las regiones indígenas del país, es parte importante en las disputas electorales.<sup>26</sup>

Para el año 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); esta decisión contiene la definición oficial de castellanización y la que desde ese momento se llamó educación bilingüe bicultural (EBB). Esta nueva definición de la educación para los pueblos indígenas enfrentó una carencia inmediata de maestros hablantes de la lengua de sus estudiantes. De igual manera, al principio de la creación de la DGEI se generó en algunas regiones una demanda de escuelas bilingües, aunque “los principios pedagógicos básicos de la EBB no difieren de los de la educación no bilingüe, son los mismos”.<sup>27</sup> En muchos lugares la demanda estaba relacionada directamente con la oferta promovida desde varias dependencias federales, como los centros coordinadores del Instituto Nacional Indigenista (INI).

En las localidades en las que había una escuela federal, solicitaron el cambio por maestros bilingües, muchas veces motivados por la oferta de cumplimiento, para explorar con maestros nuevos, para “probar, a ver si estos que son de comunidad son menos faltistas, menos abusivos o borrachos”.<sup>28</sup> Estas solicitudes de cambio recibieron un claro rechazo de los profesores federales del sector rural; el primer argumento en su contra era producto de un muy arraigado racismo y una descalificación sobre la capacidad de los maestros de origen indígena, a quienes consideraron como promotores, que no maestros, probable-

---

<sup>25</sup> Archivo de la Procuraduría de Asuntos Indígenas. Tamazunchale, San Luis Potosí. Véase también Valentín Campa, 1978, *Mi testimonio. Memorias de un comunista mexicano*, Ed. Cultura popular, México.

<sup>26</sup> Trabajo de campo.

<sup>27</sup> Guzmán G., Alba, 1991, op. cit., pp. 23, 24.

<sup>28</sup> Trabajo de campo. J. Briseño.

mente por su vinculación con el INI. En este contexto se le llamó y aún se le considera como “subsistema indígena”.

Al comienzo del siglo XXI la pérdida de autoridad de los maestros de ambos sistemas es casi completa en muchas de las comunidades. Ello se debe en gran medida a la forma en que el magisterio se ha relacionado con las comunidades y a la ausencia de una estrategia sistemática de vinculación por parte del gobierno federal para la aplicación de la política indigenista.

Las escuelas del sistema federal y “del subsistema indígena” se establecieron en las comunidades mediante la estructura de cargos construida por la organización comunal para cumplir con la responsabilidad de formación de los alumnos. Para la aplicación o realización de cualquier actividad, se considera natural el apoyo de la comunidad como fuente de trabajo. En los medios urbanos no existe esa condición, no forma parte de la relación gobierno federal-escuela; incluso es frecuente escuchar quejas en las mismas dependencias responsables de la aplicación de la política en zonas indígenas sobre las comunidades que se niegan a colaborar con mano de obra para las obras públicas,<sup>29</sup> como en la Colonia o en las gloriosas épocas del caciquismo.

La existencia de un comité escolar en el sistema de cargos, el cual no existe en las escuelas urbanas con las mismas obligaciones, pone en relieve el sistema de intercambio recíproco comunal, donde cada una de las partes cumple con el trabajo que le fue asignado. El comité escolar es responsable de organizar las faenas en la escuela, de solicitar cooperaciones para las fiestas escolares, de la asistencia de los maestros, la disciplina, la salud y la asistencia de los alumnos. El trabajo de los maestros es cumplir con asistir y enseñar. El gobierno, que es el patrón de los maestros, no realiza su parte: hacer que los profesores cumplan.

La actitud de los actuales docentes de las escuelas bilingües de negar el sistema de relaciones de intercambio comunal, en el cual crecieron y se educaron, es resultado del sofocante racismo del que son víctimas. Sólo así es posible explicar que hayan adoptado el modelo urbano como meta y objetivo a promover entre sus estudiantes indígenas y con los miembros de la organización comunal. Es la misma actitud que pretende ocultar el hecho de que en las ciudades y

---

<sup>29</sup> Discurso de Omar Fayad, ex secretario de Educación Pública del estado de Hidalgo.

pueblos donde viven con sus “compañeros federales”, comerciantes y mestizos, son discriminados por ser indios ignorantes hablantes de lenguas distintas al español.

Una de las maneras más insultantes de la discriminación es explicar que los bajos resultados de las escuelas bilingües se debe a que son escuelas de indios.

### En defensa de los maestros bilingües

1. Los maestros del sector rural, los federales y los bilingües, al ingresar al sistema se incorporan a una exclusiva manera de hacer. Los sistemas de incorporación y permanencia están establecidos y controlados por una burocracia sindical que se confunde con la oficial; así, las formas de organización y las prácticas pedagógicas (cuando las realizan) son decididas por un ente incompetente por sus intereses no educativos y su propia naturaleza y origen. En otras palabras, los profesores deben sujetarse a una serie de normas y reglas no escritas, construidas para mantener el control de sus espacios políticos y territoriales. Los maestros frente a grupo no inventaron el sistema de educación para la población indígena. Muchos de ellos de origen indígena (profesionales de su identidad más que portadores de una cultura o miembros de sus pueblos), que participaron en su creación, son piezas de escenografía para el sistema político educativo que pretende encubrir su carácter racista.
2. La instalación y aplicación de la educación oficial para las zonas indígenas no contempló la vigencia de las estructuras caciquiles. En este medio poco propicio se le obligó a crecer. Durante un tiempo las comunidades consideraron a los maestros bilingües como sus posibles aliados en el enfrentamiento cotidiano con los caciques; sin embargo, el sindicato se apresuró a establecer los mecanismos de control. Por otra parte, las muy añejas estructuras caciquiles fueron activadas para incorporar a “los bilingües”, o para reprimir cualquier vínculo o alianza. En estas condiciones sociales, la educación pasó a un segundo plano y, al parecer, el objetivo es mantenerla en esa situación: la relación sindicato-SEP parece inamovible.

Cuando se creó la DGEI, el 11 de septiembre de 1978, en la mayoría de las regiones indígenas y campesinas rurales los campesinos mestizos e indígenas se movilizaron en contra de las ya muy añejas estructuras caciquiles. Al principio de la década de los setenta en casi todo el país se registraron tomas de tierra y demandas por el aumento de los precios de los productos agrícolas.<sup>30</sup> Ante los abrumadores reclamos y las tomas directas de tierra perpretadas por latifundistas casi siempre mestizos, la Secretaría de Gobernación dedujo que el campo mexicano estaba en una situación de insurrección. En este contexto social también se articularon demandas de una educación indígena, donde las voces de los maestros bilingües reclamaban su participación.<sup>31</sup>

Aquí no se afirma que la creación de la DGEI haya sido una respuesta del Estado nacional frente a la insurrección campesina en casi todo el país. Lo que resulta necesario ubicar es el contexto político en que se inició la aplicación de la educación indígena en su etapa bilingüe-bicultural y la designación de escuelas con calidad de bilingües. En muchos sentidos las escuelas bilingües, “el subsistema” en su conjunto, son afectadas por la movilización de casi todos los sectores del medio rural.

3. Ante esta situación social, a partir ese momento, el sindicato actúa abiertamente para establecer mecanismos de control político dentro del gremio; los maestros, por su parte, son habilitados como gestores, intermediarios y en muchas ocasiones como interlocutores entre las instituciones oficiales y las comunidades. Casi desde el nacimiento formal de “los bilingües” se menciona la crisis magisterial causada por la utilización política del magisterio: “La presente crisis magisterial, por los intereses antagónicos de dirigentes y agremiados, se ha reflejado, en forma crucial, en el personal bilingüe, haciéndolo presa fácil... y ha ocurrido algo más censurable aún: utilizando métodos gangsteriles, esta parte impide que aquellos que aún tienen con-

---

<sup>30</sup> Armando Bartra, 1977, “Seis años de lucha campesina”, en Investigación económica, núm. 3, julio-septiembre, Revista de la Facultad de Economía, UNAM, pp.157, 210.

<sup>31</sup> Ramón Hernández López, 1982, “Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural, en A.P. Scalón y J. Lezama Morfín, op. cit., pp. 111, 136.

ciencia étnica y profesional traten de cumplir con sus funciones”.<sup>32</sup> El magisterio con presencia en el sector rural más marginado del país es utilizado como soporte del régimen político.

Desde esta misma época, los maestros que sólo pretendan cumplir con su trabajo, educar, se enfrentan a la gran maquinaria política y gremial.

4. En la situación actual del campo, la migración ha crecido en forma acelerada y con ello también aumenta la paulatina desaparición de la población indígena en las viejas comunidades. Este despoblamiento modifica profundamente los objetivos asignados a la escuela bilingüe; la castellanización de los estudiantes como requisito previo para la migración. Estas nuevas condiciones se reflejan en el número de escuelas multigrado, donde la matrícula disminuye y aumenta la dificultad para el maestro frente a grupo, quien se ve obligado a trabajar con niños de diferentes grados y capacidades. De las escuelas primarias indígenas, 63.8% es multigrado, mientras que las primarias generales representan 32.9 %.<sup>33</sup>

Los alumnos, además de asistir a la escuela cumplen con otro trabajo dentro de sus respectivas familias; la reunión periódica con sus padres es el mecanismo más adecuado para conocer su opinión y para tratar de identificar a tiempo los posibles problemas surgidos de la aplicación de las propuestas y los contenidos pedagógicos.

---

<sup>32</sup> Hernández López, R., 1982, op. cit.

<sup>33</sup> INEE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Estimaciones a partir de la base de datos de inicio del ciclo escolar 2004-2005.

## 4. Desarrollo y aplicación de estrategias de Educación Bilingüe Indígena en contextos de una y dos lenguas maternas

*Fausto Sandoval Cruz*

### Resumen

Durante el periodo comprendido entre los años 2000 y 2004 atendí primero y segundo grados de primaria; los dos primeros años en San Marcos Mesoncito, que es una pequeña localidad de la región triqui de Oaxaca, y los dos siguientes en San Andrés Chicahuaxtla, perteneciente a la misma región.

En la primera comunidad hay una fuerte presencia de la lengua triqui, por lo que todos los niños la hablan, pero no así el español. La situación en Chicahuaxtla es diferente, pues a nuestra aula asistieron niños cuya lengua materna es el triqui, otros que tienen como lengua materna el español y algunos más que son bilingües en triqui-español.

La intención en las dos localidades fue hacer educación bilingüe, lo que nos obligó a diseñar y aplicar estrategias adecuadas a cada realidad lingüística; a tomar decisiones y acciones en relación con programas y materiales para la enseñanza del triqui como lengua materna y como segunda lengua; de igual manera en relación con la enseñanza del español como lengua materna y como segunda lengua.

El presente documento contiene el relato de la experiencia y muestra asimismo algunos de los materiales y estrategias que se diseñaron y aplicaron.

Quienes lleguen a leerlo seguramente encontrarán insuficiencias, omisiones y partes polémicas. A ellos lo que les puedo ofrecer es mi disposición a establecer un diálogo para aclarar dudas, si está dentro de mi alcance hacerlo, para ampliar explicaciones o para recibir comentarios. De antemano les agradecería comunicarse a la siguiente dirección electrónica: [fsandovalcruz@hotmail.com](mailto:fsandovalcruz@hotmail.com)

## Introducción

Después de 13 años (1986-2000) de estar relativamente alejado de la atención en aula por participar en diversos proyectos, entre ellos el de recopilar y difundir la cultura triqui, el de participar en el proyecto de escuelas de asesoría de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP, que contempló entre otras actividades la elaboración y aplicación de libros de texto en lengua triqui, la asesoría para la aplicación de un programa de enseñanza del español como segunda lengua y el de participar en una experiencia de elaboración de un video comunitario; en agosto del año 2000, por decisión de la asamblea de maestros de nuestra zona escolar, se me comisionó para laborar como maestro de grupo en la comunidad de San Marcos Mesoncito Chicahuaxtla, comunidad de no más de 200 habitantes que se ubica dentro del área de influencia cultural de San Andrés Chicahuaxtla, en el Municipio de Putla Villa de Guerrero, Estado de Oaxaca.

San Marcos Mesoncito es una comunidad que se creó por la necesidad de cuidar los límites territoriales de los bienes comunales de San Andrés Chicahuaxtla; en donde está asentada es un territorio que limita con una comunidad mestiza: Llano de San Vicente, cuyos pobladores constantemente invadían territorio triqui. La escuela primaria de esta comunidad pertenecía a la zona escolar con sede en San Isidro de Morelos, Putla, Oaxaca; pero ante el ausentismo y los problemas políticos de los maestros decidieron cambiar de Jefatura de Zonas de Supervisión, lo que no lograron debido a las gestiones del jefe de zonas en el área triqui-mixteca con sede en Putla y de la representación regional sindical con sede en esa misma población. Lo que sí lograron fue que los cambiaran de zona escolar, decidiendo por votación en asamblea comunitaria su pertenencia a la Zona Escolar 016 con cabecera en San Andrés Chicahuaxtla.

Se me asignó para atender 24 niños de 1° a 3° grado y otro maestro se hizo cargo de 4°, 5° y 6°. Hice un diagnóstico y resultó lo que esperaba: los niños de 2° y 3° reportaron serias dificultades para leer y escribir, lo mismo en matemáticas, y ninguno rebasó el nivel básico en las pruebas de español como segunda lengua. Decidí dividir al grupo en dos niveles: los que sabían leer y los que no, independientemente del grado que cursaran; dividí el horario también en dos

turnos, para brindar la mayor atención posible a cada uno de los sub-grupos. De 9:00 de la mañana a 12:00 del día trabajé con los niños que no sabían leer y de 12:00 a 15:00 con los lo que algo sabían.

En la primera asamblea que tuvimos con los padres de familia se les informó sobre el trabajo que se haría y el resultado del diagnóstico. A pesar de que en años anteriores en esta comunidad un padre de familia quemó el libro de triqui de su hijo, no hubo oposición cuando se comunicó que la enseñanza de la lectura y la escritura se haría en lengua indígena.

El material de apoyo para la educación bilingüe consistía en los libros de triqui para 1°, 2° y 3° grados y los materiales para la enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas elaborados por la Dirección General de Educación Indígena. Contaba también con la adaptación al triqui del Avance Programático de la asignatura de español en primer grado. Por otra parte, los niños tenían sus libros de texto gratuito en español para el grado que se encontraban cursando.

Decidí que el trabajo en el aula fuera de la siguiente manera: español como L2, nivel básico, triqui como L1 y matemáticas. La enseñanza del triqui como L1 en primer año se basó en las actividades diseñadas en el avance programático adaptado, complementada con el libro de texto en lengua triqui. El trabajo en general era bueno, los niños participaban en las clases y regularmente los avanzados ayudaban a sus compañeros, pero a ellos y a mí nos inquietaban los libros de texto en español. Frecuentemente los niños me pedían que leyéramos el libro de lecturas de español, lo cual se hacía y aunque no comprendían el contenido yo notaba que se sentían muy atraídos por las ilustraciones, lo que generaba comentarios espontáneos entre ellos. También es conveniente decir que las actividades del libro de texto en triqui no eran suficientes y con limitaciones; por ejemplo, no tienen la variedad de ilustraciones que su equivalente en español.

La metodología para la enseñanza de la lengua escrita presente en los materiales de apoyo para la enseñanza del triqui se basa en el desarrollo de la expresión oral, que se hace a partir de situaciones comunicativas a propósito de las ilustraciones del libro, para luego hacer la relación imagen-texto-análisis del texto, con lo que se desembocaba en la representación convencional de las grafías.

### Yato giri ra si yugui gui

Asij ná ni uta gimán nej yuku hue

Nej yu huin: sig'e'ej e, yutaj, sni'ió ni yañanj. 'Ngo gui dan ni ganara'ui' nej yu ni gataj nej yu:

—Daj gi'ió da ni ga 'ngo gui gahuin gudungu da ni giri' dañi' suun gi'iaj sunj, dani giri'ij yaj ru-hua soj naj dini.

Uta ga'min nej yu, gisij ni guchi' nej yu 'ngo nu-guan' nika hia:

—Daran' nej gui gahuin gudungu. Gataj nej yu. Sani gayi'i 'ngo yu ga'min yu ni gataj yu:



—Achin guni' sinuguan' dini' yato.

Hué dan ni ganahuij ruhua sig'e'ej e ni gani' yu yañanj gaanj naká yato li, sani nanikaj yu 'na' niki yu ni gataj yu:

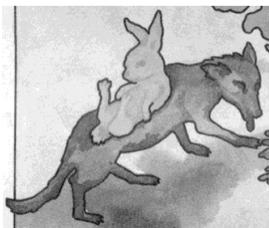
—Añan' yato ni si giri' yu ga'na' yu taj yu.

Nu guyuma ruhua nej yuku ganahuin chre' dan ni ga'nin ñún nej yu yañanj gaanj nakaj yu yato li.

Nga guchi' yañanj dukuá yato gataj yu

—Ga'nat gun' rej stugun.

—Ga'an sisi gatat ñunj huaj dañi. Gataj yato ni garaj yina yañanj. Ata yañanj 'na' niki yu daaj chrej e ni gayi'i yato achra' rihuj yu:-- fifififi, fi-fififif. Taj yu. Hué dan ni gachin naanj yañanj dan yato li: --Nui saj rihujt ra' stugun. --Do' si chrun gatuj ge dakó li naj dañin. Gataj yato. Hué da ni gayi'i ñún yañanj aché yu ni gayi'i ñún yato li rihuj yu:



—fifififi, fififififi. Taj ñún yu, sani nu garayina  
yañanj ginikín' yu, 'ngo ata yu yato ga'anj yu nda  
ñan man nej yuku

ganahuin chre' Hué da ni gisj yato dan,  
ga'anj gane yu ni gataj yu:

—Daran' nej gui si ga'ue gahuin gudungu,  
Sisi danj gi'ió' ni si giri' dañ' yaj, dañu nu  
yikín ga 'ngo gudungu ni gayi'ij ga 'ngo  
gue'ngoo, guhuij i, gue'ninj in, guiga'anj,  
giñu'un ni gueta'an ni dañu nu yikín ga  
gurin gudungu da ni nara ró.



Hué danj gataj yato ni uta giri' na'aj sig'e'ej e, yutaj,  
sni'ió' ni

yañanj. Hué da ni nu ga'uej nej yu ga'mi nej yu ni  
gunaj nej yu

ga'anj nej yu ni ginaj gurin yato.

Daj dan gini'in nej yu sisi yato uta chrun, hué da  
ni gataj nej yu:

—Nga yo' ne yato ni gani' ruhua 'ngo go'o nakaa  
ni dugumí

man da ni si gañanj nihia yato riña hio'oo ni nu  
yikín' nachra so'

kúu nga gisj yó' nihia yato ni da hue'é chre yo' si  
yuku ge huin yu.

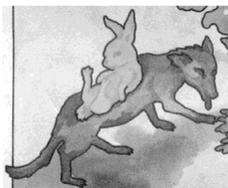
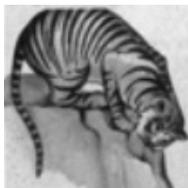


Gachrun siyugui ra:

Gachrun siyugui nej sachij digiñun:

Gachrun siyugui nej duguit nej sa guña ge ayi'i nga siyuguí ra:

Nata' guendu nan guni'ngo duguí ra:



Ahuin yuku huin ra' aj

gachrun si yugui yu:

yutaj sigé'ej e sni'ió yato ni yañanj



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Tenía, pues, cierto nivel de sensibilidad hacia los cambios propuestos, aunque sin duda lo que me convenció fue el interés que mostraron los niños hacia el “libro de español lecturas de primer grado”, al que tiempo después bautizaron como “el libro del perrito pinto”.

Lo primero que hice fue elaborar una lección en triqui, la cual se muestra en la página anterior, tomando como modelo las que contienen los libros de español. Tomé del libro de triqui de segundo grado el cuento del conejo que le pone nombre a los días y lo adapté para que pudiera ser aplicado, aunque las ilustraciones no fueron suficientes, y el tiempo que nos llevó preparar toda la lección rebasó mis posibilidades ya que tenía que preparar además material para las otras asignaturas y grados y viajar cuatro horas cada día para llegar a la comunidad; la segunda lección ya no se pudo hacer. Durante la noche preparaba el material para ser aplicado al día siguiente, lo que me permitía ver la reacción de los niños e incorporar los cambios necesarios. Cuando se aplicó la lección adaptada noté inmediatamente el interés que despertaba en los niños tener acceso a un texto completo; es decir, a una historia con principio, desarrollo y fin.

Esta nueva forma de trabajo con la lengua escrita significaba para mí, y también para la gran mayoría de los maestros, una verdadera revolución. En un principio no podía concebir como posible iniciar a los niños en procesos de lectura y escritura sin recurrir a palabras, sílabas y letras y aun más; no tenía la seguridad de que el enfoque fuera a funcionar para la adquisición de la lectura y la escritura en lengua triqui. Tenía que considerar también las presiones de los padres de familia y las de otros maestros, así como de las autoridades educativas, todos ellos acostumbrados a que “desde noviembre ya empiezan a leer los niños, sílabas o palabras sueltas pero leen”. Paso a paso fui aprendiendo junto con los niños; con sus reacciones ellos me enseñaban. Por fortuna el Libro del Maestro de Español de primer grado está bastante claro y lo va conduciendo a uno paso a paso.

Decidí que lo más sensato sería ir adaptando las lecciones de los libros de español para ser abordadas en triqui, decisión que no fue fácil pues hay una fuerte corriente de opinión en contra de las traducciones del español a la lengua indígena: “traducir es traicionar”, dicen; sin embargo el estar consciente me

hizo ser más cuidadoso y al ir traduciendo me di cuenta que muchas lecturas de los libros de texto son también traducciones de otras lenguas al español.

Fui adaptando el material cada día, fue capturado e impreso como material recortable. Cada niño recibió sus hojas impresas, las recortó y las pegó en sus libros de español: lecturas, actividades y recortables, lo que nos permitió comprender la estructura del texto, sus características gráficas, su dinámica y su relación con las ilustraciones. Al pegar los recortes, los niños frecuentemente preguntaban en qué orden deberían ser pegados los párrafos; pronto se dieron cuenta de las características de los títulos y del lugar que ocupa en los textos, de las características de los párrafos a los que le fueron dando nombres: estirado, gordo, flaco, delgado, acostado, parado. Los niños fueron desarrollando sus estrategias tanto para recortar como para pegar. Al principio cortaban sin cuidado pero al descubrir que el texto tenía una secuencia empezaron a recortar de acuerdo al orden de los párrafos; comprendieron la congruencia en el discurso expresado en el texto: cuando dudaban del lugar en que pegarían un párrafo acudían a mí; yo les leía el texto y ellos inferían si el párrafo correspondía al lugar donde querían pegarlo. Muchas veces los niños llegaron a reestructurar el discurso pues no les gustaba como yo lo había hecho; me lo decían y regresaba al siguiente día con un texto reelaborado que ellos entendían mejor pues también estaba expresado en sus palabras. Al observar cómo gestionaban la actividad, fui aprendiendo sobre cómo elaborar material didáctico y al aplicarlo comprobaba si mis hipótesis habían sido correctas.

Todo el proceso de adaptación comenzó en enero de 2001. De agosto a diciembre de 2000 no trabajé con los libros de español por lo que tuve que iniciar hasta esa fecha con la lección 1. Cuando se acabó el curso escolar 2000-2001 nuestro avance era de 50% en la resolución de las actividades de los libros; los niños no sabían leer y en una evaluación aplicada por la Mesa Técnica de la Supervisión quedaron en último lugar; los maestros que aplicaron la evaluación comentaron que los niños no sabían nada. Pedí a la Supervisión Escolar regresar a la misma escuela (a la que por ser un centro de “arraigo” el PAREIB otorga una compensación extra a los maestros que allí laboran, lo cual hizo que se incrementara la rotación de docentes); esto se me concedió y a los niños les pedí que guardaran sus libros para seguir trabajando al inicio del ciclo escolar 2001-2002.

Concluimos las actividades de los libros de español de primer grado hasta marzo de 2002, cuando los niños ya estaban cursando el segundo semestre del segundo grado; sin embargo, aún no eran capaces de leer en forma convencional por lo que fue necesario trabajar con ellos el método silábico reconociendo sílabas a partir de sus nombres y generando nuevas palabras y pequeños textos a partir de la combinación de sílabas contenidas en sus nombres.

En el siguiente cuadro se muestra un ejemplo de la adaptación realizada:

Texto original	Texto traducido al triqui	Traducción del triqui al español
Hace mucho tiempo sólo existía el mar y el cielo. Un día el Señor del Viento decidió crear la tierra, pero necesitaba un poco de arena del fondo del mar. Al enterarse, los animales marinos quisieron ayudar...	Asij ná n̄ ma ne ñàanj an ngà yataà ga.  'Ngo gui Ñàanj nanee gan̄i rua ḡi'iaj gurugui' hioóo, sani nitaj dane' giri'ij hioóo chru n̄ da daki ne ñàanj an.  Guni nej yuku nu rua ne ñàanj an n̄ gataj nej yu sisi ruguñu'unj nej yu...	En los tiempos antiguos sólo el sagrado mar y el cielo existieron. Un día el sagrado viento pensó en hacer aparecer a la sagrada tierra pero no tenía donde encontrar la tierra-polvo que está en el asiento del sagrado mar. Escucharon los animales que viven en el agua-dios, el sagrado mar, y quisieron ayudar ...

Junto con la enseñanza de la lengua escrita trabajé con ellos el aprendizaje del español como L2; abordé los niveles básico e inicial en forma oral. La conclusión del primer nivel en forma oral coincidió con el inicio de la enseñanza de la relación sonoro-gráfica en la lectura. Opté por trabajar textos en español basados en las oraciones modelo contenidas en los materiales para la enseñanza del

español a niños hablantes de lenguas indígenas para intentar que los niños leyeran en español, lo que, al menos en la parte de la fonética, no les costó.

La enseñanza de las matemáticas se abordó en triqui, aunque el libro de texto está en español; en la práctica los niños fueron capaces por sí mismos de ir resolviendo las actividades de su libro; no obstante, de vez en cuando necesitaron apoyo del maestro. No fue posible por cuestiones de tiempo abordar la asignatura de Conocimiento del Medio.

re guna Alejandro san tia go rrosas  
ni chru si gia su si su alvain ni chu si nagia si vaño ni chu si  
nagia si hue'e ni chu si na cha si yuguti ni chu si gucha si hio'oo  
ni chu si gu cha si chru ni chu si na v gia si mesa  
ni chru si na gia si silla ni chru si gunu si ni chru si gana si  
ni chru si nagia si ram bu ju ni chru si na gia si ni nukua

mi papa se llama alegandro san tia go rrosas y puede trabajar y  
save trabajar alvain y puede hacer vaño y puede acer casa y  
puede hacer canasta y puede trabajar la tierra y puede rrajar leña  
y puede acer mesa y puede hacer silla y puede sembrar y puede  
limpiar las milpa.

Rómulo Cervantes Estrada

Para cerrar el curso de segundo grado pedí a los niños que redactaran textos en triqui y también en español, como el que arriba se presenta, lo que siete de ellos pudieron hacer, no así tres que reprobaron el grado. Haciendo un balance de esta experiencia considero que el mayor logro con los niños no fueron los conocimientos que pudieron haber adquirido, sino la actitud que fueron construyendo ante los diferentes retos que se les fueron presentando. A diferencia de otros niños de la misma comunidad y niños que viven en contextos parecidos, estos niños muestran seguridad al relacionarse con cualquier persona y son capaces de apropiarse de su proceso de aprendizaje cuando les interesa cono-

cer algo nuevo. En el concurso regional de conocimientos llevado a cabo en 2003 ocuparon el primer lugar a nivel grado y fueron el segundo promedio grupal más alto a nivel primaria de la región.

El inicio del curso escolar 2002-2003 marcó mi regreso, después de 15 años, a la Escuela Primaria de San Andrés Chicahuaxtla para atender primer grado; el grupo quedó conformado por 24 niños. A diferencia de los niños de Mesoncito, que todos hablan triqui y ninguno español, aquí hay mayor diversidad lingüística: algunos niños hablan español, otros hablan triqui y otros son bilingües. Ante esta situación, ¿cómo organizar la atención pedagógica en el aula? ¿Cómo resolver la enseñanza de las lenguas? ¿Cómo usar las lenguas en el aula? ¿Cuál va a ser la lengua de instrucción?

Con los niños que hablan triqui lo más conveniente era retomar el trabajo que se desarrolló en la escuela de Mesoncito, lo que significaba impartir triqui como L1, español como L2, matemáticas y conocimiento del medio en triqui. Con los niños que hablan español la propuesta sería: español como L1, triqui como L2, matemáticas y conocimiento del medio en español. El problema que provocaría esta propuesta sería cómo organizar el grupo, ¿se dividiría para trabajar en una parte del horario con los niños que hablan triqui y después con los niños que hablan español? ¿Dónde ubicar a los bilingües? La otra cuestión a resolver era el asunto de los materiales didácticos y la metodología y el programa para enseñar triqui como primera y también como segunda lengua, puesto que no existen.

Hubo la necesidad otra vez de tomar decisiones prácticas. No dividiría al grupo, lo que significó que cuando impartía L1 (ya sea triqui o español) tendrían que estar presentes todos los niños (los que tenían esa lengua como materna y también los que no); lo mismo pasaría cuando impartiera L2, donde igualmente estarían presentes todos los niños (los que no hablan la lengua y también los que sí la hablan). Matemáticas y Conocimiento del Medio serían impartidos en la lengua de cada niño, lo que requirió de atención personalizada. La enseñanza de triqui como L2 estaría basada en los materiales para la enseñanza del español como L2; lo mismo pasaría con la enseñanza de triqui como L1, cuya enseñanza sería con base en los materiales adaptados y ya aplicados en la Escuela de Mesoncito. Esto quería decir que el programa para español L1 y triqui L1 sería el mismo: el de español, con sus adaptaciones por supuesto.

Otra vez lo ideal hubiera sido contar con programas y auxiliares didácticos específicos para la enseñanza del español como L2, triqui como L1 y L2, Matemáticas y Conocimiento del Medio; para bien y para mal estos materiales no existen o ya es necesaria su actualización.

A partir de enero de 2004 se me brindó la oportunidad de asistir al diplomado: "Actualización con intervención pedagógica intercultural bilingüe", impartido por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Fundación Ford y la Coordinación General de Educación Indígena y Bilingüe (CGEIB), del cual he recibido apoyo especializado, he incrementado mis conocimientos sobre educación indígena y he aprendido de mis compañeros y de mis asesores. Esta experiencia significó también la oportunidad de reflexionar sobre el trabajo realizado y presentarlo por escrito.

Por lo anterior, el objetivo principal de este documento es presentar la experiencia en la aplicación de estrategias de educación bilingüe desarrollada con los alumnos de 1° y 2° grado de la Escuela Primaria Bilingüe Cuauhtémoc de San Andrés Chicahuaxtla, Putla Villa de Guerrero, Oaxaca, durante los cursos escolares 2002-2003 y 2003-2004, que es la continuación del trabajo desarrollado en la Escuela de San Marcos Mesoncito durante los cursos escolares 2000-2001 y 2001-2002.

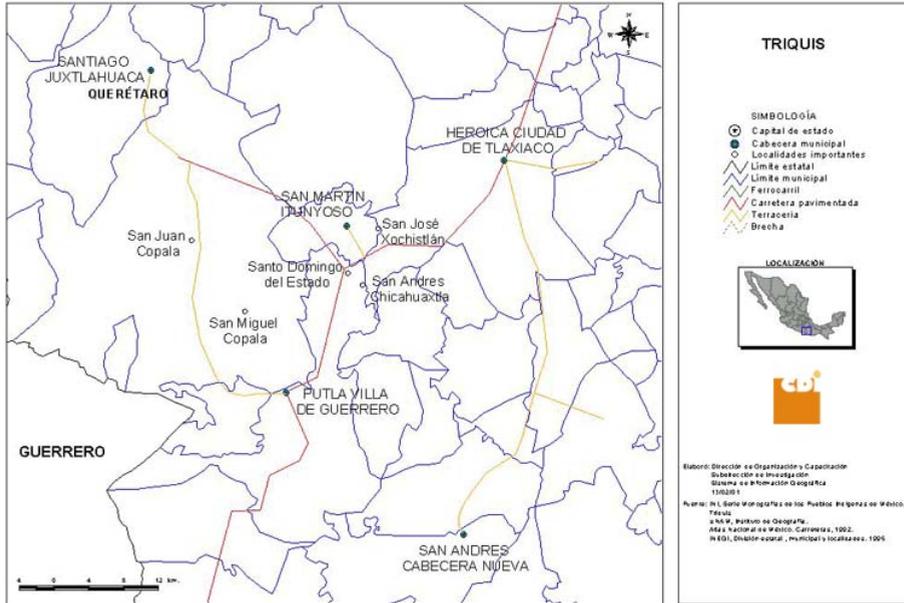
En el estado de Oaxaca, México, y hacia el oeste de la ciudad capital se localiza el territorio histórico del pueblo triqui; está asentado en los distritos de Tlaxiaco, Putla y Juxtlahuaca.

La región triqui comprende una zona baja, cuya cabecera cultural y política es San Juan Copala, y una alta, con dos centros culturales que son San Andrés Chicahuaxtla y San Martín Itunyoso.

Entre la zona alta y la baja hay variaciones culturales; en ellas, la variación dialectal del triqui corresponde a cada una de las comunidades principales, en las que se identifican tres variantes: la de San Juan Copala, la de San Andrés Chicahuaxtla y la de San Martín Itunyoso.

El territorio triqui se asienta en una región montañosa de difícil acceso. Se puede llegar a las principales localidades por carretera desde la Ciudad de México: pasando Huajuapán de León y Santiago Juxtlahuaca, Oaxaca, para llegar a

## La zona triqui



las comunidades de Copala; pasando San Juan Teposcolula y Tlaxiaco para llegar a las comunidades de Chicahuaxtla e Itunyoso.

La historia que nos han contado los abuelos menciona que nuestro origen se encuentra en Monte Albán, de donde fuimos expulsados por desobedecer las órdenes del rey. Nuestros antepasados buscaron entonces un territorio donde establecerse, intentándolo en varios sitios, hasta que llegaron a Chicahuaxtla, desde donde se esparcieron para ocupar el territorio actual.

## Lengua

Los idiomas triqui, mixteco, cuicateco y amuzgo pertenecen a la familia mixteca, del tronco macro-otomangue. Swadesh nos sitúa en la familia mixteca del tronco “Savisa” del grupo otomangue, junto con las familias mazateco-popolucana, mixteca y zapoteca. La denominación propia es a la lengua y a la gente: **xnánj nū’**, en la variante de Copala, **nánj nī’in**, en la variante de Chicahuaxtla y **stnánj nī’**, en la variante de Itunyoso; estas palabras significan “lengua completa”

Todavía hay una fuerte vitalidad de la lengua; sin embargo, cada vez es mayor el número de indígenas que ya no la hablan debido a diversos factores. Entre estos están el ya no vivir en la región, o el de padres de familia que ya no enseñan la lengua a sus hijos para evitarles obstáculos en la vida adulta; no obstante, también hay una nueva corriente de reivindicación de la cultura y la lengua triquis.

La economía ha pasado de sustentarse en la agricultura y la ganadería doméstica para diversificarse: existe un buen número de profesores, empleados del gobierno, comerciantes, sobre todo de artesanías, y los migrantes juegan un papel cada vez más importante, así como los recursos que envía el gobierno a través de programas como Procampo y Oportunidades. Las organizaciones políticas presentes en la región también inciden en mejorar la economía ya que han logrado la canalización de recursos importantes.

### La comunidad: San Andrés Chicahuaxtla

Según la historia oral, San Andrés es la comunidad más antigua de la región, ya que cuando los triquis venían de Monte Albán se establecieron en este lugar y después se dividieron, quedándose un grupo, y otros partieron hacia la parte baja para fundar Copala. Chicahuaxtla es palabra náhuatl que significa “lugar de fuerza”; en lengua **nánj nī’in** se denomina a San Andrés con la palabra **yuma’a**, que significa “pueblo”.

Según el censo levantado durante el curso escolar 2003-2004, Chicahuaxtla contaba con 1,519 habitantes, 780 hombres y 789 mujeres, los cuales se distri-

buyen de la siguiente manera: 0 a 3 años 106; 4 a 5 años 80; 6 a 14 años 372, 15 años en adelante 1012.

El 76% de los habitantes es bilingüe en triqui y español; de estos, 48% son hombres y 52% mujeres; el restante 24% es monolingüe en lengua triqui, de los cuales 54% son hombres y 46% mujeres. Hay también un número creciente de monolingües en español, aunque este dato aún no se registra en el censo.

Se calcula que poco más de 50% de la población vive fuera de la comunidad, lo que elevaría el número de pobladores, la mayoría asentados en la Ciudad de México, y otros en diferentes lugares del país, así como también en Estados Unidos.

Al igual que la mayoría de las comunidades de la región alta, Chichahuaxtla es considerada como una autonomía relativa: cuenta con un territorio comunal repartido entre familias y con una organización sociopolítica basada en principios propios, pero que también ha ido incorporando elementos de otras culturas.

Parte importante de la organización sociopolítica es asegurar la reproducción de la cultura, lo cual se da mediante un sistema educativo comunitario en el que se forma a los nuevos ciudadanos. El proceso formativo se inicia con la familia, donde se adquieren las herramientas básicas para la vida, y continúa cuando se empieza a participar en la vida política de la comunidad mediante el cumplimiento de los cargos civiles y religiosos.

La limitación principal de este sistema, hasta ahora, es que no dota de las herramientas necesarias para desenvolverse en un mundo cada vez más interdependiente. Hasta hoy día no se puede, por ejemplo, aprender con la comunidad la lengua escrita o español e inglés, aunque las familias que han decidido que sus hijos hablen únicamente español lo están logrando y es una tendencia que por diversas circunstancias empieza a extenderse.

En la comunidad existen los siguientes servicios educativos: Centro de Educación Inicial Indígena, Centro de Educación Preescolar, Escuela Primaria, Escuela Secundaria Federal, Telebachillerato y Educación de Adultos, ofertada por INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos). Entre estas instituciones no se han establecido relaciones de cooperación pedagógica, aunque sí colaboran entre ellas para la realización de festividades escolares.

No hay un uso social extendido de la lengua escrita ni en español ni en triqui, por lo que las relaciones sociales todavía tienen una base oral en lengua indígena. Los espacios de la lengua escrita, sobre todo en español, se limitan a los asuntos escolares y a los documentos que se redactan en la Agencia Municipal, la lectura y la escritura en triqui no ha rebasado el ámbito escolar.

### **La Escuela Primaria Bilingüe Cuauhtémoc**

La escuela se funda en 1909 e inicia como escuela municipal, lo que implicaba que la comunidad tenía que pagar el salario de los maestros. En un principio la gente se negaba a enviar a sus hijos a la escuela por lo que las autoridades (locales) tuvieron que obligarlos, quitándoles enseres domésticos como palas, hachas, telares, metates y machetes, los cuales eran devueltos sólo cuando enviaban a sus hijos a la escuela. La primera generación que cursó la primaria completa en el pueblo egresó en 1967 y fue en la década de los 70 cuando la asistencia adquirió un carácter masivo; esto sucedió debido a que muchos egresados de la escuela obtuvieron empleo.

La relación con la comunidad ha sido distante ya que el control de la escuela no pertenece a los pobladores, aunque en los últimos años están interviniendo cada vez más en la vida de la escuela, apoyando la educación de sus hijos y exigiendo que los maestros cumplan con el calendario y el horario escolar.

En las aulas la lengua que más se utiliza es el español; fuera de ellas la lengua predominante es el triqui, aunque en los últimos 10 años se incrementa la presencia de niños hablantes de español, la mayoría monolingües. También en los últimos 10 años se ha ido aceptando paulatinamente la propuesta de una educación bilingüe.

Con la aplicación de los libros de texto en lengua triqui, a partir de 1993, se ha ido conociendo y aceptando la educación bilingüe; sin embargo, su aceptación no ha sido consolidada debido a que la aplicación no ha sido sistemática.

La actividad pedagógica de la escuela no se trabaja de manera colegiada; únicamente las cuestiones administrativas y la organización de festividades.

Las condiciones de la escuela son aceptables, existen suficientes aulas aunque el mobiliario no es adecuado; hay una considerable cantidad de material didáctico aunque no se utiliza; hay disponibilidad de variados textos en español y una cantidad mínima de textos en triqui que se aprovechan muy poco. Existen libros del Rincón de Lecturas, aunque los libros correspondientes a la Biblioteca de Aula no han sido recibidos, se cuenta también con equipo de EDUSAT que no se aprovecha. Recientemente fueron instalados equipos (computadoras, pizarrón electrónico, cañones) por parte del programa de Enciclomedia, mismos que presentan un problema de adecuación ya que están únicamente en español y tres de los cuatro maestros que deben trabajar con este equipo no tienen conocimientos de computación.

### Las niñas y sus padres<sup>1</sup>

Al segundo grado grupo A asisten 14 niños y 10 niñas, de los cuales 13 tienen como lengua principal el español y 10 la lengua triqui: seis son bilingües. A continuación se presenta un breve perfil de cada uno de los niños:

#### **Elena Salinas Ramos**

El papá y la mamá de Elena son originarios de San Andrés Chicahuaxtla, se dedican al comercio y a la cerrajería, vivieron un tiempo en la Ciudad de México y luego regresaron. La niña es la más pequeña de sus hermanos; sus padres decidieron no enseñarles la lengua triqui, por eso Elena no habla triqui aunque entiende y es capaz de seguir una conversación.

---

<sup>1</sup> Fueron cambiados los nombres de todas las niñas y los niños por el autor.

### **Adriana Susana Romero López**

Adriana es hija de papá triqui y mamá totonaca de Veracruz; él se dedica a la albaliñería y ella al pequeño comercio; se conocieron en la Ciudad de México y con el tiempo decidieron venir a radicar a Chicahuaxtla. Adriana es la mayor de tres hermanos, ninguno habla triqui, aunque a sus padres les gustaría que aprendieran. De todos los niños en la clase, a quien más se le dificulta aprender una segunda lengua, en su caso triqui, es a Adriana.

### **Flor Lucía Vázquez Martínez**

El papá de Flor es originario de una pequeña localidad cercana a Chicahuaxtla que se llama Yosonduchi (Llano de frijol, en mixteco), su mamá es zapoteca del istmo; ahora viven en San Andrés. Es la mayor de tres hermanos y ninguno de ellos habla triqui; se dice que su mamá entiende el triqui y hay buena opinión de ella porque aprendió a tejer en telar de cintura. Flor comienza a entender el triqui y ya es capaz de seguir conversaciones sencillas, siempre y cuando se le hable pausado.

### **Sabina Leticia Morales Gómez**

Los papás de Sabina son triquis, de jóvenes emigraron a la Ciudad de México. A su regreso junto con otros emigrantes que regresaron fundaron la versión local de la “Iglesia de Dios”, que realiza sus servicios religiosos en forma bilingüe. Ambos padres hablan las dos lenguas lo mismo que sus hijos mayores, pero decidieron que sus dos hijas menores, Sabina y Estrella, no aprendieran la lengua indígena. A la mamá de Sabina le preocupaba que no aprendiera a leer desde primer grado, como sus hermanos mayores, por eso constantemente acudía a la dirección de la escuela y con el maestro a reclamar; el director le decía que no se preocupara, ya que “en cualquier momento aprendería a leer y escribir”. Sabina también comprende la lengua triqui y las dos tienen la capacidad de entender conversaciones sencillas.

**Alexia Sandra Fernández Gómez**

Es de las primeras niñas que aprendieron a leer; su mamá cuenta que le daba curiosidad por saber qué decía cuanto anuncio pasara por sus ojos. Eso la tranquilizó porque pasaba el tiempo y no veía que avanzara en la lectura, a diferencia de su hermana mayor que aprendió desde primer grado. Según palabras de sus papás, Alexia es muy buena para las cuentas, le ayuda a su mamá a vender en su pequeña tienda. Su papá es maestro de la Escuela Primaria. Alexia no habla triqui aunque sus papás sí, la abuela paterna de Alexia es mixteca. Cuando se presentó el libro de triqui con el que trabajaron, en el Museo Nacional de Culturas Populares de la Ciudad de México, Alexia leyó un texto que hizo en relación a su libro y al trabajo de primer y segundo grado; después bailó espontáneamente melodías triquis que se presentaron en el museo. Alexia es capaz de comprender en triqui conversaciones sencillas.

**Jazmín Liliana Ruíz Sánchez**

Nació en la Ciudad de México, sus padres emigraron desde muy jóvenes. Jazmín es la más pequeña de tres hermanos. Cuando su papá murió su mamá decidió que Jazmín y sus hermanos vivirían en Chichahuaxtla, con su abuela materna, mientras ella sigue trabajando en la ciudad para mantener a sus hijos, por eso Jazmín es bilingüe, es muy inteligente sólo que le cuesta trabajo concentrarse. Todo el tiempo está buscando llamar la atención, pelea con sus compañeros y los acusa constantemente, no logra trabajar en las actividades escolares mucho tiempo y hay que presionarla para que cumpla con sus tareas.

**Karina María García Gómez**

Es la última de cuatro hermanos, su papá habla tres lenguas: mixteco, español e inglés; es uno de los fundadores del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional, que desarrolla sus actividades en México y Estados Unidos, por lo que Karina apenas tiene relación con él. La mamá es maestra de primaria; ella es hija de

papá triqui y mamá mixteca. La abuela de Karina, además del mixteco habla el triqui pero evita hacerlo abiertamente, aunque su mamá es bilingüe. Ni Karina ni sus hermanos hablan la lengua indígena y le reclaman a su mamá no haberles enseñado. Es una de las niñas más tranquilas del grupo, le gusta trabajar a su ritmo, no se apresura pero realiza todas las tareas escolares que se le plantean. Karina sólo comprende en triqui palabras aisladas.

### **Ana Lilia Ramos Vásquez**

Su papá es profesor de la educación bilingüe indígena y su mamá es maestra de Educación Preescolar; cuando se enteraron de que se iba a trabajar con las dos lenguas decidieron cambiar a Ana Lilia para que asistiera a este grupo. Sin embargo, para ella significó dejar de acompañar a su mamá todos los días; al principio frecuentemente lloraba sin motivo aparente pero pronto hizo grandes amigas. Ana Lilia casi no hablaba español y ahora se jacta cada que puede de hablar las dos lenguas. Hoy en día cursa tercer año y es la más adelantada en la clase de matemáticas. Ana Lilia aprendió a leer sin necesidad de sílabas ni letras, lo que sorprendió en primer lugar a sus papás, aún más por poder leer en triqui y en español. Participó junto con Alexia en la presentación del libro de triqui en la Ciudad de México, leyendo en forma bilingüe un texto del libro. Ana Lilia es bilingüe, aunque su lengua principal es el triqui.

### **Daniela Martínez González**

Cuando era bebé, su mamá, quien según se comenta es del Estado de Hidalgo, la encerró junto con sus dos hermanos en una casa en Chicahuaxtla y los abandonó; fueron adoptados por diferentes familias, pues al no ser sus padres de Chicahuaxtla ni de alguna otra comunidad cercana, no tiene familiares en el pueblo. Desde pequeña ha tenido que trabajar y las autoridades locales tuvieron que presionar a su familia adoptiva para que la enviaran a la escuela. Daniela se expresa con cariño de su papá y su mamá adoptivos y parece que la mantendrán en la escuela por lo menos hasta que termine la primaria. Ahora es bilingüe, habla muy bien el triqui y también el español.

**Verónica Romero Gutiérrez**

Es parte de una familia tradicional, sus padres han vivido toda su vida en el pueblo; Verónica no habla español, tampoco sus padres. Reprobó segundo grado y le cuesta mucho aprender en español. Verónica es tímida ya que casi no se relaciona con sus compañeras; sin embargo, su actitud cambia cuando el trabajo es en triqui. Quizá si desde primer grado hubiera tenido la posibilidad de recibir clases y de aprender a leer y escribir en la lengua que conoce su situación hubiera sido diferente.

**Los niños y sus padres****Luis Velasco Hernández**

Luis viene de una familia también tradicional, su papá es de los migrantes temporales a los Estados Unidos, va y viene y su mamá vende todos los días frente a la escuela. A los hermanos de Luis les ha costado trabajo la escuela, pues generalmente repiten grado. Con Luis parece repetirse la historia, aprende pero su ritmo es pausado, requiere de atención por parte del maestro, atención que es muy difícil proporcionarle porque la reclaman sus compañeros. Al inicio, Luis era considerado como monolingüe en triqui; ahora es capaz de entablar conversación con sus compañeros hispanohablantes; aun así, su tránsito por la escuela no va a ser fácil.

**Fernando Contreras García**

Los papás de Fernando migraron a la Ciudad de México, allí se conocieron y se casaron. Fernando es su primogénito y decidieron que no le enseñarían a hablar triqui como una manera de evitarle obstáculos en su vida futura. Cuando decidieron regresar a Chichahuaxtla aún era pequeño y lo inscribieron en el Centro de Educación Preescolar. En la familia paterna y materna no hay hablantes de

español, incluso los papás de Fernando rara vez se comunican entre ellos en esa lengua, así que el español al que ha tenido acceso ha sido limitado y en efecto su comunicación es pobre; incluso su español es menos proficiente que el de algunos niños cuya lengua principal es el triqui. En un principio la mamá de Fernando se oponía terminantemente a la educación bilingüe. Otra de las características de Fernando es que su ritmo de aprendizaje es lento, le cuesta mucho concentrarse en una actividad y a causa de esto su mamá lo regaña y lo humilla, le dice que es un burro porque no aprende. El papá rara vez está con la familia ya que es de los que migran a los Estados Unidos en busca de trabajo. A pesar de todo, Fernando sorprendió a su mamá cuando aprendió a leer, pero cuando lo hace con muchas dificultades.

### **Gerardo Salinas Ramírez**

El papá de Gerardo es profesor de primaria indígena y su mamá proviene de una familia tradicional. El papá viene de una familia integrada por seis maestros indígenas, cinco de ellos decidieron que sus hijos únicamente hablarían español y por eso Gerardo no es hablante de triqui.

### **Alfredo Díaz Monjaraz**

Cuando Alfredo y su hermano nacieron (fueron gemelos) su mamá murió en el parto y fueron adoptados por dos familias de Chichahuaxtla; nacieron en Santo Domingo del Estado, que es un pueblo vecino. El hermanito murió y Alfredo se crió en la familia que un profesor bilingüe formó con una mujer mestiza. Ellos procrearon a tres hijos varones de los cuales dos, lo mismo que Alfredo, no hablan la lengua triqui, el que sí habla lo aprendió con sus abuelos y con sus amigos.

### **Jonathan Rodríguez**

Los papás de Jonathan migraron y luego decidieron volver para vivir en Chichahuaxtla. Su mamá es de un pueblo cercano en donde conviven mixtecos y tri-

quis llamado San José Xochixtlán. Ni Jonathan ni sus hermanos hablan la lengua triqui, aunque aquí han pasado la mayor parte de su vida, de hecho los cinco años (tres en preescolar y dos en primaria) que Jonathan ha asistido a la escuela han sido en San Andrés.

### **Ulises González Ortiz**

Es de una ranhería vecina que se llama Miguel Hidalgo; él y su familia son hablantes de la lengua triqui y apenas hablan español. Ulises ha repetido primero y segundo grados y una de las causas principales es que no habla español.

### **Ángel Roque Antonio**

Fue repetidor en primer año, su anterior maestra lo definió como “muy bueno para matemáticas pero no aprendió a leer y escribir, por eso reprobó”. Ángel es bilingüe, viene de una familia donde todos hablan la lengua triqui, su papá fue maestro, lo mismo que su hermana mayor. Aprendió a leer en segundo grado aunque le sigue costando trabajo la lectura.

### **Omar Torres**

También repitió primer año, no le gustaba la escuela, prefería salir a jugar con otros niños, sobre todo en las ferias. Habla español aunque el contacto con sus abuelos, quienes le hablan en triqui, ha hecho que entienda bastante esta lengua.

### **David Nolasco García**

Es bilingüe, aunque viene de una familia donde todos hablan triqui, sus hermanas mayores salieron a trabajar a la ciudad y decidieron hablarle en español; la comunicación de David con sus padres es en triqui.

**Ariel Velasco Hernández**

Repitió primero y segundo grados, habla triqui y un poco de español; a sus hermanos mayores tampoco les ha ido bien en la escuela, siempre han repetido año. El ritmo de aprendizaje de Ariel, como el de su hermano Luis, es lento y no pueden seguir el ritmo de otros niños que aprenden más rápido, por lo que requieren de atención especial.

**Rafael Méndez Aragón**

Es también hijo de padres que migraron un tiempo y luego regresaron; aprendió primero español y luego triqui, pues tanto la familia de su papá como la de su mamá hablan muy poco español.

**Eduardo Bautista**

Tiene problemas de lenguaje, habla como bebé, sus padres migraron un tiempo para luego volver y decidieron que sus hijos no hablen triqui. Su mamá me pidió que no le enseñara en lengua indígena ya que eso agravaría su problema; aprendió a leer al mismo tiempo que la mayoría de los niños, aunque la lectura la hace de la misma manera en la que habla.

**Saúl Salvador Cruz**

A Saúl y sus hermanos sus padres les hablaron en español desde pequeños, algunos de ellos no nacieron en Chichahuaxtla, aunque Saúl sí. Sus padres decidieron hablarle sólo en español y aun así entiende bastante triqui y ya empieza a hacer sus intentos de hablar. Sus abuelos paternos le hablan en triqui y él les contesta en español. Siempre que Saúl se comunica con sus compañeros o con sus familiares sucede lo mismo; esto no sólo pasa con él sino con un número cada vez mayor de niños que ya no hablan triqui pero sí lo entienden.

### **Gabriel Esparza Romero**

Aunque sus padres son bilingües, su papá es maestro y su mamá vivió varios años en la Ciudad de México. Gabriel aprendió primero a hablar la lengua triqui, que es la lengua de comunicación en su casa; el español lo aprendió en la escuela pero sobre todo en la interacción con sus compañeros hispanohablantes, por lo que ahora Gabriel es bilingüe.

En total son 10 niñas y 14 niños. Los padres son 23 ya que Ariel y Luis son hermanos, en cuanto a escolaridad dos padres son universitarios, cuatro son normalistas, dos estudiaron bachillerato, tres la secundaria, 11 la primaria y uno solo cursó hasta 4° grado de primaria; una de las mamás estudió la universidad, una la Normal Básica, dos bachillerato, tres la secundaria, 11 la primaria, tres no terminaron la primaria y dos no cuentan con escolaridad. 22 padres son bilingües en español-triqui y uno es trilingüe en mixteco-español-inglés, mientras que 20 mamás son bilingües en triqui-español; una es bilingüe en zapoteco-español, una es bilingüe en totonaco-español y una es monolingüe en español.

En cuanto a su ocupación, siete padres son campesinos, cinco maestros de primaria, cinco migrantes, dos comerciantes, dos albañiles, uno se dedica a la política y uno es auxiliar del Registro Civil, mientras que 19 mamás se dedican al hogar, dos son maestras y dos son migrantes.

A las reuniones de padres o tutores que convocamos, la gran mayoría de asistentes fue de mujeres; el promedio de asistencia de hombres fue apenas de dos por sesión. Cuando se realizó la primera reunión, en septiembre de 2002, un grupo de madres se organizó para exigir que la educación no fuera bilingüe, pero cuando se les expuso sobre los posibles beneficios para los niños incluso las mamás de los niños monolingües en español aceptaron la propuesta de que a sus hijos se les enseñara a hablar en triqui; tiempo después y como parte del trabajo en el diplomado escribí una carta que les leí en español y les traduje a la lengua triqui párrafo por párrafo:

## Es mejor hablar triqui y español que hablar nada más triqui o español

Cuando pensamos en nuestros hijos e hijas y en todas las niñas y los niños de nuestra comunidad queremos lo mejor para ellos; por eso varios de nosotros hemos decidido que únicamente aprendan a hablar español, para que no sufran lo que sufrimos nosotros por no poder comunicarnos en castellano; sin embargo es necesario estudiar bien la situación para saber si estamos decidiendo de manera adecuada.

Creemos que un niño que únicamente habla español tendrá una mejor vida que uno que habla triqui o uno bilingüe que habla triqui y español; creemos que un niño que habla triqui no podrá hablar bien español porque el triqui estorba al español, también que el niño o niña que habla español será un mejor estudiante en la escuela. Es cierto que un niño que habla español podrá comunicarse con muchas personas que también hablan español, no sólo en nuestro pueblo sino también en nuestro país y otros países, pero no podrá comunicarse con muchas personas que hablan la lengua triqui, ni siquiera con sus familiares que no hablan español. No podrá participar en una asamblea comunitaria y cuando enfrente algún problema en el pueblo, él o sus familiares, le costará más trabajo defenderse o apoyar a sus parientes.

Hablar español no es suficiente para tener buen desempeño en la escuela, lo vimos en el pasado curso escolar con los alumnos que reprobaron primer grado: de cuatro reprobados tres hablan únicamente español y uno triqui, es decir, reprobaron los que hablan una lengua; en el presente curso escolar los dos niños más rezagados también son niños que nada más hablan una lengua: uno habla español y el otro triqui.

Para quienes hablan únicamente triqui la situación no es sencilla, sobre todo cuando tienen la necesidad de salir de la comunidad o cuando tienen la necesidad de comunicarse con personas que no hablan triqui; la escuela también es difícil para quienes no hablan o hablan poco español, sobre todo en la escuela secundaria, el bachillerato o la educación superior, en donde ya no hay ni libros en triqui ni maestros que impartan clases en lengua triqui.

En estos tiempos la necesidad nos obliga a hablar más de una lengua, a diferencia de nuestros abuelos que no necesitaron mucho del español. Ahora estamos obli-

gados a hablar triqui para poder participar en la vida de nuestra comunidad, a hablar español porque lo necesitamos para la escuela y para poder movernos en nuestro país y en otros países de habla hispana, y en los últimos años ha surgido la necesidad de aprender una lengua más: el inglés, ya que por nuestras carencias económicas nos vemos obligados a partir hacia los Estados Unidos en busca de trabajo. Algunos de nuestros paisanos ya hablan las tres lenguas: triqui, español e inglés.

En situaciones normales el triqui lo hemos aprendido con nuestros padres y en nuestra comunidad; el español en la escuela y al salir de nuestro pueblo para establecernos en lugares donde hablan español; quienes hablan inglés lo aprendieron viviendo en los Estados Unidos. Hasta hace unos diez años los niños que desde pequeños aprendieron a hablar español aprendían a hablar triqui en la escuela al relacionarse con sus compañeros que hablan triqui, esta situación ha cambiado: ahora cada vez más niños de nuestro pueblo hablan español y ya no hablan triqui, tampoco lo aprenden en la escuela porque ya no se relacionan con los niños que hablan triqui o porque cuando se relacionan entre niños hablan en español; esto de alguna manera ayuda a que los niños que hablan triqui aprendan a hablar español; pocos niños que hablan español han aprendido a hablar triqui, otros únicamente han aprendido a comprender pero no se animan a hablar, han aprendido porque sus compañeros y familiares les hablan en triqui. Existe el caso de algunos niños que hablan español pero sus tíos y abuelos hablan triqui y cuando se comunican lo hacen uno hablando en español y el otro contestando en triqui y viceversa. En la escuela también ocurre este fenómeno: los maestros le hablamos a los niños en español y ellos nos contestan en triqui.

De acuerdo a la realidad en que vivimos, tenemos que reconocer que de alguna u otra manera es necesario hablar más de una lengua para poder satisfacer nuestras necesidades de comunicación y para lograrlo quienes intervenimos en la enseñanza y adquisición de las lenguas (la familia, la escuela, la comunidad) tenemos que encontrar la mejor manera para que nuestros niños y niñas hablen, lean y escriban con suficiencia en más de una lengua.

Hay dos niñas que cursan segundo grado que nos podrían ayudar: las dos hablan, leen y escriben en español y en triqui, las dos pueden comunicarse con personas que hablan triqui o español. Daniela de pequeñita aprendió a hablar español, después aprendió a hablar triqui con la familia con quien ahora vive (ellos le hablan en triqui) y ahora en la escuela ya aprendió a leer y escribir en las dos lenguas. Ana

Lilia aprendió triqui con sus padres y con su abuela, sus hermanos mayores le hablan en español. Cuando ingresó a primer año se comunicaba poco con sus compañeros que hablan español; ahora ya hasta puede pelear con ellos en esa lengua.

La mente de estas dos niñas ya se “acostumbró” a usar dos lenguas, pueden entender sonidos, palabras e ideas en cada una de estas lenguas, pueden comprender las costumbres y las formas de vida de diferentes pueblos con mayor facilidad que si solo hablaran una lengua, pero lo que es más importante es que no se sienten menos cuando están entre la gente que habla español y tampoco se sienten menos cuando se encuentran entre la gente que habla triqui, lo que no ocurriría si sólo hablaran una lengua.

Cuando Ana Lilia y Daniela ingresen a la escuela secundaria seguramente les costará menos estudiar inglés; como su mente ya está “acostumbrada” a manejar dos lenguas les será menos difícil aprender una más, a diferencia de los niños cuya mente está “acostumbrada” a una sola lengua.

En los concursos de conocimientos que se llevan a cabo cada año con alumnos de sexto grado la mayoría de las veces han sido ganados por niños bilingües, lo que demuestra que quienes hablan dos lenguas tienen mayores habilidades de aprendizaje que quienes hablan una sola lengua.

¿Qué debemos hacer, entonces, para que nuestros niños y niñas hablen más de una lengua? En principio debemos unir esfuerzos escuela, comunidad y familia. Por mi parte me comprometo a seguir apoyando a los niños que hablan triqui para que aprendan a hablar español y seguir apoyando a los niños que hablan español para que aprendan a hablar triqui; voy a seguir apoyando a todos los niños del grupo para que hablen, lean y escriban en triqui y en español cada vez mejor.

Los padres cuyos hijos no hablan triqui pueden hacer lo que hizo la familia con quien vive Daniela: hablarles en triqui o pedir a sus familiares que les hablen en triqui y propiciar la participación de los niños en ambientes en donde se hable triqui; algo parecido pueden hacer los padres cuyos hijos hablan triqui para apoyar su aprendizaje del español.

Es muy importante que los niños aprendan a hablar bien las lenguas, por eso también es importante que se les enseñe bien; el aprendizaje del triqui o del español empieza desde la casa. En nuestro salón de clases hay algunos niños que nada más hablan español pero no lo hablan bien, les cuesta trabajo comunicarse con sus

compañeros y son los que tienen más problemas para aprender. Estos niños tienen este problema porque no se les ha enseñado a hablar bien español; quienes les han enseñado han sido sus padres, pero ellos hablan poco español y los familiares de los niños tampoco hablan español, así que los niños no tienen en sus casas con quién hablar español y no aprenden a comunicarse, ya que al no hablar triqui no pueden platicar con sus familiares, abuelos o tíos... Esto hace que dejen de aprender mucho de lo que sus mayores saben; estos niños salieron perdiendo porque no hablan bien español y tampoco hablan triqui. En la escuela hemos comprobado que estos niños hablan menos español que muchos de sus compañeros bilingües.

¿Qué es lo que ha hecho posible que algunos niños que aprendieron a hablar triqui primero y después español hablen mejor español que algunos niños que únicamente hablan español? La forma en que se les enseñó a hablar. Desde neñas sus mamás les enseñaron la lengua que ellas dominan, el triqui; también contribuyeron sus hermanos, sus tíos, sus abuelos y la comunidad. Lo que les ayudó es que desde muy pequeños tuvieron contacto con personas que hablan bien la lengua que aprendieron, el triqui; luego viene el trabajo que se hace en la escuela, en donde a lo que ya enseña la familia, a hablar, se le agrega la lengua escrita que también contribuye a mejorar la lengua hablada. Esto es un ejemplo de cómo se enseña bien una lengua.

Nos damos cuenta ahora que si aprendemos bien la primera lengua, que si la hablamos bien, nos ayudará a aprender bien una segunda o tercera lengua.

La reacción de los padres fue muy buena, pues estuvieron de acuerdo con lo que plantea la carta, aunque luego empezaron las dudas: ¿Están capacitados todos los maestros para hacer un trabajo adecuado con las lenguas? ¿Se está haciendo un trabajo parecido en los otros grados? ¿De aquí en adelante se trabajará de esta manera? Éstas fueron las más sobresalientes que se plantearon; la respuesta fue obvia, tuve que reconocer que las condiciones para una enseñanza bilingüe no son favorables y que gran parte de la responsabilidad está en los padres para que exijan una enseñanza bilingüe y para que la impulsen desde sus hogares y en la comunidad.

## Los maestros y las maestras

Laboramos en la escuela 14 trabajadores: un director, un intendente y 12 docentes, de los cuales siete son mujeres y siete hombres. En cuanto a la escolaridad hay tres que estudiaron la Normal Superior, dos mujeres y un hombre; una maestra estudia en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); seis estudiaron la Normal Básica, cuatro hombres y dos mujeres, y cuatro estudiaron bachillerato, dos hombres y dos mujeres; de los 12 docentes 11 tienen más de 15 años de servicio.

A partir de la reforma de la educación básica instrumentada desde 1992 los maestros hemos asistido a infinidad de cursos de actualización. En un principio fueron para conocer los enfoques de enseñanza y los nuevos auxiliares didácticos que se pusieron en marcha a raíz de la reforma. Hubo también una serie de cursos diseñados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo y operados por el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica con la intención de difundir metodologías para la atención a grupos multigrado y fortalecer una docencia rural dentro de la cual se consideró a la Educación Indígena; fueron dos cursos por cada ciclo escolar durante el sexenio 1994-2000, que incluso fueron pagados a los maestros que tomamos los cursos.

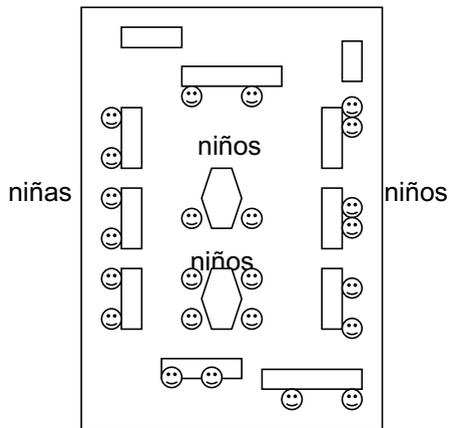
En la actualidad los maestros tenemos las siguientes opciones de actualización: Talleres Nacionales de Actualización, que son obligatorios y se llevan a cabo al inicio de cada curso escolar; Cursos Nacionales de Actualización, que son voluntarios, y los Cursos Estatales, estos dos últimos generalmente son tomados por quienes participamos en la Carrera Magisterial, lo que significa que siete de los 14 maestros hemos tenido acceso a estos cursos.

A lo largo de los últimos 13 años también se han realizado talleres de lectura y escritura de la lengua triqui, como producto de los cuales tres de los cuatro libros de texto en triqui son de participación colectiva; asimismo se impartieron algunos talleres para la enseñanza del español como segunda lengua.

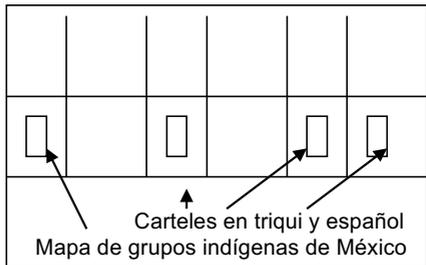
A nivel personal, estos son algunos momentos importantes de mi formación como maestro: 1. Haber cursado la Normal Básica en la Escuela Normal del Sindicato de Trabajadores de la Educación; 2. Haber tenido acceso a la literatura que proponía la Educación Bilingüe Bicultural para el medio indígena; 3.

# El aula de segundo grado

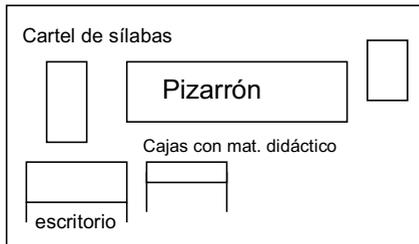
## Croquis del aula



Vista desde arriba



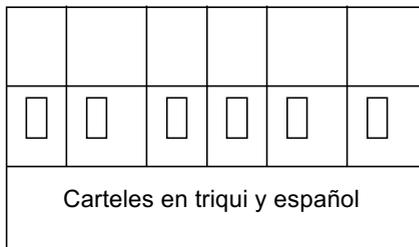
Lado oriente



Frente



Atrás



Lado poniente

Haber participado en el proyecto de promoción y difusión de la cultura triqui, que me permitió entre otras cosas acercarme al uso de la tecnología; 4. Haber participado en la elaboración del libro de texto en triqui para adultos, lo que me permitió un acercamiento a la lingüística; 5. Haber participado en la elaboración de los libros de texto para primaria en lengua triqui; asimismo, en el acompañamiento a los docentes en la aplicación de la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena (Proyecto de Escuelas de Asesoría), y 6. Tener acceso constante a eventos y actores de la Educación Indígena.

El aula está ubicada hacia el noreste de la escuela; desde ella se ve la cancha de baloncesto hacia el oriente, hacia el norte y oriente pasan calles por donde transitan personas y autos que de cuando en cuando distraen a los niños, sobre todo cuando son camiones grandes que transportan material para construcción; los muebles donde se sientan los niños son de dos tipos: mesabancos y mesas trapezoidales: los mesabancos están ubicados alrededor del aula, lo que hace que quienes se sientan en ellos miren hacia el centro del aula, a excepción de una fila colocada al frente que mira hacia el pizarrón; en el centro del aula están las mesas trapezoidales que al unirse forman hexágonos. Los niños están repartidos entre la pared que da hacia el poniente y el centro del aula, mientras que las niñas están en una posición similar sólo que en sentido opuesto; no están mezclados pues decidieron sentarse en parejas del mismo sexo. El aula cuenta con grandes ventanas de cristal, lo cual hace que en su interior haya buena iluminación; se nota que es una construcción vieja y no muy apropiada para el clima, pues su interior es frío y el mobiliario es igualmente viejo. En las paredes hay distintos materiales pegados, algunos en triqui y otros en español.

## Las herramientas para la enseñanza

Como se menciona en la parte en que describimos a los niños hay quienes hablan triqui, otros hablan español y algunos más son bilingües en triqui y español, lo que obligó a buscar estrategias de atención para responder a la diversidad que se nos presentó en el aula.

Las asignaturas que nos señala la boleta de calificaciones para primero y segundo grado son las siguientes: Lengua Indígena, Español, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física. A excepción de Lengua Indígena, la propuesta institucional ya resuelve la enseñanza para los niños que hablan español y de alguna manera para los bilingües, pero no hay propuesta para la enseñanza bilingüe; es decir, se contempla la enseñanza en español pero no se busca que los niños sean bilingües; en este caso, para que así fuera deberían existir programas para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua.

Para la enseñanza a niños indígenas la propuesta es aún más limitada, pues sólo se considera la lengua indígena como asignatura específica, pero acompañada de las demás asignaturas, tal y como se deben de trabajar con niños hablantes de español, sin ninguna adecuación especial, lo que nos obliga a los maestros a trabajar Lengua Indígena como lengua 1, Español también como lengua 1, y las otras asignaturas a impartirlas en español o a hacer traducciones a la lengua indígena en el mejor de los casos.

En términos ideales deberíamos contar, en el caso de que nuestros alumnos sean hablantes de la lengua triqui, con programas para la lengua indígena como primera lengua, programas para español como segunda lengua, ambos con sus correspondientes auxiliares didácticos; libros de texto para los alumnos y los materiales de apoyo para el maestro y por lo menos libros de texto en lengua indígena para la enseñanza de las asignaturas de Matemáticas y Conocimiento del Medio. Para nuestros alumnos hispanohablantes, a lo que ya hay habría que agregar programas para el triqui como segunda lengua para los seis grados de educación primaria, con sus correspondientes auxiliares didácticos.

Pero ¿cómo organizar la enseñanza bilingüe en aulas donde existen dos lenguas maternas, como es este caso? ¿En qué lengua alfabetizar? ¿Cuál sería la lengua 1? ¿Cuál la 2? ¿Cuál sería la lengua de instrucción en asignaturas como Matemáticas y Conocimiento del Medio?

Concluí lo siguiente: tendría que trabajar el triqui como lengua 1, pero también como lengua 2, y el español de la misma manera: como lengua 1 y también como lengua 2, y que la lengua de instrucción para las asignaturas de Matemáticas y Conocimiento del Medio serían el triqui y el español.

Con los niños cuya lengua materna es el triqui trabajaría con ella como lengua 1, alfabetizándolos en la misma e iniciando el desarrollo de la lengua triqui, trabajando español como segunda lengua y utilizando el triqui como lengua de instrucción en las asignaturas de Matemáticas y Conocimiento del Medio.

Con los niños cuya lengua materna es el español trabajaría con ella como lengua 1, alfabetizándolos en la misma e iniciando el desarrollo de la lengua española, trabajando triqui como segunda lengua y utilizando al castellano como lengua de instrucción en las asignaturas de Matemáticas y Conocimiento del Medio.

El siguiente pendiente fue el relacionado con los contenidos y los propósitos de la enseñanza: ¿Cuáles serían los propósitos y contenidos del triqui y el español como lengua 1? ¿Cuáles como lengua 2? ¿En qué currículum basarse? Y el siguiente reto: ¿Con qué auxiliares didácticos, libros de texto principalmente, se apoyaría la enseñanza y el aprendizaje del triqui como lengua 1 y como lengua 2? ¿Y el español? ¿Y Matemáticas? ¿Y Conocimiento del Medio?

La enseñanza del español como lengua 1 no presentó mayores dificultades en relación con la definición de propósitos y contenidos puesto que están claramente expresados en los planes y programas de Educación Primaria y tienen su correspondiente didáctico en los libros de texto para los niños y en los libros de apoyo al maestro, situación que cubre también la enseñanza de las Matemáticas y Conocimiento del Medio; digamos que en parte tenía resuelto el problema de la enseñanza para los alumnos cuya lengua materna es el español. Sin embargo, faltaba por resolver para ellos la enseñanza del triqui como segunda lengua, puesto que la intención es hacer Educación Bilingüe, pero ¿dónde obtendría el programa y la metodología de enseñanza? ¿A quién recurrir?

La enseñanza de la lengua triqui como lengua 1 presenta dificultades de diversa índole y los referentes curriculares con que contamos para organizar su enseñanza son esencialmente los libros de texto en triqui y los lineamientos generales para la enseñanza bilingüe; no obstante, la metodología presente en los textos en lengua indígena así como los lineamientos no son equivalentes a su contraparte: los planes y programas y los auxiliares didácticos para la enseñanza del español. Así no podía haber equidad entre la enseñanza de la lengua triqui como L1 y el español como L1. El otro gran pendiente también es la ense-

ñanza del español como segunda lengua: ¿Dónde obtendría el programa y la metodología de enseñanza? ¿A quién recurrir?

Hubo entonces que tomar decisiones fundamentalmente pragmáticas:

1. Los propósitos y contenidos para la enseñanza del triqui y el español como lengua 1 serían tomados de los programas de español lo mismo que el enfoque, la metodología y los auxiliares didácticos (libros de texto), con su correspondiente contextualización.
2. Para la enseñanza del español como L2 utilizaría la metodología y los materiales para la enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas diseñados por la DGEI, de los cuales afortunadamente contamos con algunos ejemplares ya que fueron inexplicablemente cancelados en 1977.
3. La enseñanza del triqui como L2 se basaría en la metodología y los materiales para la enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas, con su correspondiente adaptación.
4. El libro de texto en lengua triqui sería utilizado como material auxiliar lo mismo para la enseñanza del triqui como L1 y L2 que para la enseñanza del español como L1 y L2
5. La enseñanza de Matemáticas y Conocimiento del Medio se haría a partir de los programas generales y de los libros de texto correspondientes, y como lengua de instrucción se recurriría al triqui y al español dependiendo de la lengua materna de los niños; esta estrategia requirió que a cada niño se le atendiera de manera personalizada.
6. La curricula queda entonces de la siguiente manera: lengua 1 (triqui o español), lengua 2 (triqui o español); Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación Artística y Educación Física.
7. Las calificaciones para acreditar el grado se registrarían en la boleta de calificaciones de la siguiente manera: Lengua Indígena: correspondería a lengua 1 para los niños hablantes de triqui y de acuerdo a sus avances y como lengua 2 para los niños hablantes de español, también de acuerdo a sus avances. Español: lengua 1 para los niños hablantes de español y de acuerdo a sus avances y como lengua 2 para los niños hablantes de triqui, también de acuerdo a sus avances.

¿Cómo traducir lo anterior en una estrategia que pudiera funcionar en el aula? En un principio se me ocurrió que podía organizar dos subgrupos, uno con niños cuya lengua materna es el español y otro con niños cuya lengua materna es el triqui, junto con los niños bilingües, dividiendo también el horario de clases y atendiendo dos horas y media a cada subgrupo; sin embargo, esta propuesta no pudo ser aplicada.

Yugua'anj Paco gani'ia

Yugua'anj \_\_\_\_\_ **Paco** ga'anj ñan ne \_\_\_\_\_ **rej Paco**

nga nin \_\_\_\_\_ **Paco**

Ga'anj yugun' dan ñan ne nej \_\_\_\_\_ **da'ni'** \_\_\_\_\_ **Paco**

Paco gataj guniin: —Ñunj ga'na' nakaj so' a.

Sani nu gana'uij yugun' dan guchi' \_\_\_\_\_ **Paco** ni gani'iaan.

Uta gaché nana'ui' \_\_\_\_\_ yugua'anj si. Riki naa nikin yugun' dan nari' si.

Uta ganahuin nia' rua yugua'anj \_\_\_\_\_ **Paco** ni ganahuin nia' rua maan si nej.



El otro reto era el de los auxiliares didácticos. ¿Con qué material se podrían trabajar en triqui los contenidos del programa de español? Decidí aplicar el mismo material y la estrategia desarrollada en la escuela de San Marcos Mesoncito durante los cursos escolares 2000-2001 y 2001-2002, consistente en adaptar el libro de lecturas y el de Actividades de Español a la lengua triqui, proceso que se describe en la presentación. Cuidando desde luego acompañar la traducción mediante una contextualización cultural y modificando algunas actividades para responder mejor a las características de la lengua indígena; esto me obligó también a adoptar la metodología de lectura comprensiva para abordar la enseñanza de la lengua escrita en triqui.

Finalmente opté por no dividir al grupo, lo que implicó que los niños cuya lengua materna es el español participaran también en las clases de triqui como L1 y en las clases de español como L2; de la misma manera los niños cuya lengua materna es el triqui también participaron en las clases de español como L1 y en las clases de triqui como L2; esto condujo a que los niños fueran expertos en una clase y novatos en la siguiente, lo que facilitó también el aprendizaje cooperativo entre ellos.

En las horas previas al recreo iniciamos el trabajo con la enseñanza del español como L2, luego continuamos con la enseñanza del triqui como L2, después con la enseñanza del triqui como L1, para cerrar con la enseñanza del español como lengua 1. La enseñanza de la lengua 1 se inicia con una introducción en ambas lenguas y luego se les entrega a todos los niños la traducción al triqui de los textos en español, previamente capturados e impresos, diseñados para ser recortados y pegados por los niños en el libro de lecturas y en el de actividades de español; después se aplican las sugerencias del libro del maestro de español, primero en triqui y después en castellano, no de manera sucesiva sino en tiempos específicos para cada lengua.

La enseñanza de las Matemáticas se hace de manera oral, de manera personal y en la lengua materna de cada uno de los niños. En lo que respecta a Conocimiento del Medio su enseñanza se pospuso para cuando los niños ya sepan leer y puedan de manera independiente estudiar la asignatura. Cuando la estrategia general de trabajo estuvo definida, los padres y las madres de familia fue-

ron informados solicitándoles que enseñaran a sus hijos lo que ellos saben (sobre todo el tejido, la agricultura, las lenguas, las cuestiones sociales y el conocimiento del medio), para apoyar el aprendizaje de los niños y compensar la ausencia de contenidos locales en la enseñanza, sobre todo de Matemáticas y Conocimiento del Medio.

### La enseñanza

En relación con la enseñanza se aplicaron dos estrategias: la que toma como fundamento la exposición del maestro y la que se basa en la interacción entre niños y entre cada niño con el profesor. En la primera, el maestro imparte la clase, la organiza y la conduce; el niño tiene que asumir el papel de escuchar lo más activamente posible, de lo contrario se pierde. Para poder seguir la explicación no es muy conveniente procesar la información inmediatamente, hay que acostumbrarse nada más a recibirla, ya que si hay algo que nos interesa y activa nuestro pensamiento a la reflexión nos perderemos de lo que sigue; se deben seguir los ritmos impuestos por el maestro y estar atentos a los cambios; por ejemplo, cuando hace una pausa en el discurso para hacer preguntas orientadoras. Los periodos en que los niños pueden seguir una exposición son muy cortos, no más de media hora, tiempo que el maestro podría prolongar mediante la coerción, lo cual mantendría quietos a los niños pero no aprendiendo. Recurrí a esta estrategia de enseñanza sobre todo para la clase de lengua y preferentemente al realizar actividades de lectura, ya sea en audición o en lectura colectiva.

La segunda estrategia, la de la enseñanza basada en la interacción se organiza creando las condiciones para que se dé; si bien sigue siendo conducida por el maestro, la participación del alumno es mayor y considero que hay mejor posibilidad de procesar información pues el niño va poniendo los ritmos y las formas de aprendizaje y debe tener la oportunidad de poner a prueba sus hipótesis mediante la comparación con el trabajo de otros niños o por la revisión del maestro. Esto también brinda la oportunidad de intercambio lingüístico, sobre todo cuando en el aula existen al menos dos lenguas. Los materiales juegan un

papel central (libros de texto y material didáctico), aunque su diseño debe otorgar la suficiente información para que las actividades se puedan hacer lo más independientes posible. Estas estrategias de enseñanza se pueden combinar: después de una exposición es cuando se puede pasar a una actividad en la que los niños apliquen o comprueben lo aprendido.

## Enseñanza de las asignaturas: lengua 1

Las clases de la asignatura se organizaron a la manera del siguiente ejemplo:

Lección 27. La tierra de arena. Como este relato recupera una leyenda acerca de la formación de las playas y las montañas, se buscó la relación con elementos de la cultura indígena. Posteriormente se tradujo a la lengua triqui el texto del libro de español, lecturas, de primer grado (pp. 177-183), del cual se presenta un fragmento:

Texto original	Texto traducido al triqui	Traducción del triqui al español
<p>Hace mucho tiempo sólo existía el mar y el cielo. Un día el Señor del Viento decidió crear la tierra, pero necesitaba un poco de arena del fondo del mar. Al enterarse, los animales marinos quisieron ayudar...</p>	<p>Asij ná n̄i ma ne ñàanj an nga yataà ga.          `Ngo gui Ñàanj nanee ganí rua gí'iaj guruguí' hioóo, sani nitaj dane' giri'ij hioóo chru n̄u da daki          ne ñàanj an.          Guní nej yuku nu rua ne ñàanj an n̄i gataj nej yu sisi ruguñu'unj nej yu...</p>	<p>En los tiempos antiguos sólo el sagrado mar y el cielo existieron.          Un día el sagrado viento pensó en hacer aparecer a la sagrada tierra pero no tenía dónde encontrar la tierra-polvo que está en el asiento del sagrado mar.          Escucharon los animales que viven en el agua-dios, el sagrado mar, y quisieron ayudar ...</p>

Al iniciar la clase se entregan a los niños hojas con el texto impreso en lengua triqui y diseñado para ser recortado párrafo por párrafo; los niños recortan y pegan donde corresponde en su libro de español; previamente también se hizo la traducción del libro de español actividades y también pegan en él los textos correspondientes; posteriormente inicia la primera sesión, siguiendo las recomendaciones del libro para el maestro de español de primer grado; se inicia con el componente “Leer y compartir” realizando las actividades: “Antes de leer”, “Al leer” y “después de leer”. Para abordar la primera actividad se consiguen libros, revistas y fotografías para mostrar a los niños cómo son los animales y los lugares que se mencionan en el texto, luego se pide a los niños que observen las ilustraciones de las páginas 177-183 del libro de lecturas, platicando con ellos acerca del mar y las playas: *Daj hua ne ña'anj an ra' aj* (¿Cómo es el mar?), *Daj hua du'ua ne ña'anj an ra' aj* (¿Cómo es la playa?), *Ahuin yuku nu rua ne ña'anj an ni'aint ra' aj* (¿Qué animales del mar conocen?). Después se dice a los niños que se dará lectura a una leyenda sobre la formación de las playas y las montañas. En la actividad “Al leer” se lee el cuento en voz alta, haciendo pausas para plantear preguntas que propicien las anticipaciones de los niños y luego se les pide que vuelvan a leer, de manera individual, la leyenda completa. “Después de leer” se conversa con los niños acerca de la lectura, planteando preguntas como: *Gataj si yugui nej yuku ga'anj ruguñu'unj Ña'anj Nanee* (¿Qué animales ayudaron al Sagrado Viento?) *Nuj huin si gi'iaj go'ngo nej yu* (¿Qué hizo cada uno de ellos?). Para finalizar la sesión se trabaja con la actividad “Tiempo de escribir”, indicando a los niños que abran su libro de Español Actividades en la página 157 (que previamente ha sido traducido a la lengua triqui), para que en parejas observen atentamente las ilustraciones de “Hio'ó chruu” (“La tierra de arena”) y escriban en su libro de actividades los nombres de los animales que reconozcan. Por último, se pide a los niños que intercambien la información que recabaron con sus padres, abuelos o que hayan encontrado en “Los libros del Rincón” de la biblioteca escolar, para que sus listas queden lo más completas que sea posible.

En posteriores sesiones, cinco por cada lección a razón de una sesión por día, se abordan también las modalidades “Hablar y escuchar”, que corresponde al componente de “expresión oral” y el componente “reflexión sobre la lengua”. La evaluación se realizó utilizando carpetas en donde se guardaron las mejores

producciones escritas de los niños; las que escribieron en triqui y también en español. Las observaciones que se realizaron con respecto del desempeño del niño en: aprendizaje del español, expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, todo en triqui y en español. El contenido de las carpetas fue compartido con los padres de familia, con los mismos niños, con otros maestros y el trabajo se fue orientando a partir de los resultados y las observaciones registradas.

### La adquisición de la lengua escrita

Junto con las actividades sugeridas en el libro del maestro de primer grado que se enfoca al trabajo general con la lengua, se realizan actividades alternas enfocadas específicamente a apoyar a los niños en su proceso de acercamiento a la lengua escrita. En la experiencia desarrollada hicimos lo siguiente:

1. Hacer carteles con las fotografías de cada uno de los niños del aula y escribir sus nombres para luego pegarlos en la pared a una altura adecuada para que puedan ser consultados por los niños.
2. En tarjetas pequeñas se anota el nombre, una por cada niño, para después ser utilizadas como gafetes; se ponen todos juntos en el escritorio y cada niño identifica su gafete o previamente el maestro coloca las tarjetas en los lugares donde se van a sentar los niños (distintos de los usuales), para que cada uno ubique su nombre y se siente. Cuando los niños no puedan por sí mismos, o tengan dudas para identificar sus nombres, se les manda a consultar el cartel en donde está su fotografía.
3. Se elabora una lista de asistencia y se pega en la pared, al alcance de los niños, para que éstos diariamente localicen su nombre y anoten su asistencia; de igual forma consultarán los carteles cuando sea necesario.

Ña 'na' si yugu' Lista de asistencia

Ahuui: \_\_\_\_\_

Mes: \_\_\_\_\_

Si yugu' Nombre	_____ gu'ngoo lunes	_____ guhuij i martes	_____ gu'ninj in miércoles	_____ gui gaanj jueves	_____ giñu'un viernes
Víctor					
Jazmín					
Elena					
Omar					
Alberto					
David					

- Se imprimen las fotografías de los niños en hojas blancas y luego se pegan en tarjetas de papel grueso; se hace lo mismo con los nombres de los niños, que se pegan en otras tarjetas similares; las tarjetas se usan para jugar "memorama".

		Gabriel	Gabriel	Delfina	
		<i>Ana Lilia</i>	Ana Lilia	Damaris	
		Rómulo	Karina	Rómulo	

5. Loterías: Ofrece varias posibilidades; en un principio, bajo cada fotografía se anota el nombre de los niños; luego se preparan tarjetas grandes con sus nombres, lo suficientemente grandes para que sean visibles para todos desde donde estén sentados. Cuando se juega, en vez de “cantar” se muestran las tarjetas; los niños buscarán en su lotería el nombre y al mirar la fotografía sabrán de quién se trata y pondrán de preferencia bolitas hechas con papel. Otra opción es que en la lotería aparezcan únicamente los nombres y las fotos en las tarjetas grandes. Al jugar se “canta” el nombre mostrando al mismo tiempo la tarjeta con la fotografía; los niños buscan en su lotería el nombre de quien se trata y ponen la bolita de papel; en caso de dudas los niños deben tener la libertad de acudir a los carteles para consultar.

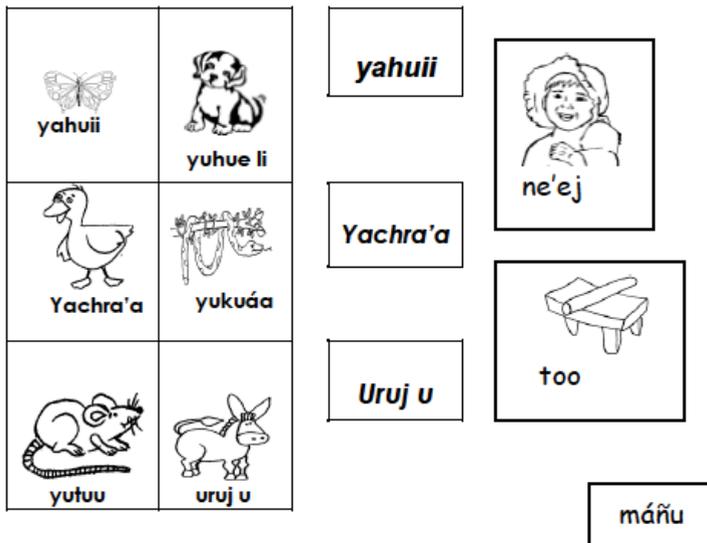
Emma	Julio	Rosa	Karen
_ m m a	_ _ u l i o	_ _ o s a	_ _ a r e n
_ _ _ m a	_ _ _ _ l i o	_ _ _ _ s a	_ _ _ _ r e n
_ _ _ _ a	_ _ _ _ _ o	_ _ _ _ a	_ _ _ _ _ n
_ m m _	J _ l _ o	R _ s _	K _ r _ n
_ m _ _	_ _ l _ _	_ o _ _	_ _ r _ _
_____	_____	_____	_____

6. Dominó de nombres: En tarjetas pequeñas, pueden ser de 10 x 10 centímetros, se imprimen las fotografías de los niños, una por cada niño. En tarjetas de 10 x 5 centímetros se anotan los nombres de los niños, una tarjeta por nombre; en la primera serie se anota el nombre completo, en la segunda se suprime la primera letra, en la tercera la última letra, en las series siguientes

se puede suprimir las vocales y luego las consonantes, sustituyéndolas por guiones. Para jugar se forman equipos de tres o cuatro niños, se ponen las fotografías en fila y las tarjetas con los nombres se reparten entre los niños o se ponen en el centro de la mesa; por turnos los niños toman una tarjeta y la ponen en la fotografía que corresponda; en caso de que no sepan a quién corresponde el nombre pueden consultar los carteles. El juego finaliza cuando se terminan de colocar todas las tarjetas.

Al principio es recomendable utilizar nada más las tarjetas con las fotografías y las tarjetas con los nombres, posteriormente se van agregando las tarjetas con los nombres incompletos. Cuando los niños están familiarizados con el juego se puede iniciar con las tarjetas que únicamente tienen una letra.

Para que puedan resolver este juego los niños tienen que poner en práctica varias estrategias, tales como fijarse en la letra inicial o final, letras que van en medio, forma de las letras, o la cantidad de letras que tiene cada nombre.



			
<b>d a k ó'</b>	<b>y a t o</b>	<b>y a t a j a</b>	<b>m a t s i j i</b>
<b>__ a k ó'</b>	<b>__ a t o</b>	<b>__ a t a j a</b>	<b>__ a t s i j i</b>
<b>d _ k _ '</b>	<b>_____</b>	<b>_____ a</b>	<b>_____ i _ i</b>

**yukua j a**

- El material didáctico descrito en los números anteriores se hace también en lengua indígena, sustituyendo las fotografías por dibujos de animales o de objetos conocidos por los niños. Todos participan en los juegos, por equipos o en forma individual, la lengua de comunicación será triqui o español, según sea el caso.
- Sorteos: se anotan en papelitos las actividades que realizarán los niños antes de ir a sus casas, por ejemplo: **nakaj** (barrer), **nutá akoo** (recoger la basura), **guta nee** (rociar agua), **na'anj dukuá** (me voy a mi casa); se doblan y luego se hace el sorteo. Previamente el maestro escribe en el pizarrón las actividades y las repasa con los niños. Cada niño toma un papelito, lee lo que dice y realiza la actividad.
- Creación de textos: con la mayor frecuencia posible se elaboran textos con los niños, primero en triqui y luego en español. Para ello se elige un tema que sea de interés para los niños; puede ser sobre algún acontecimiento, sobre algún animal o sobre los mismos niños. Se hace un dibujo en el pizarrón, se anota un título, se platica sobre el tema y luego se pide a los niños

que dicten oraciones para que el maestro las escriba; si los niños no consideran conveniente el título, se puede cambiar. Una vez que el texto termina de ser elaborado el maestro lo copia en una hoja de rotafolio para luego pegarlo en la pared. Mientras el maestro copia el texto, los niños hacen en su cuaderno dibujos relacionados con el tema, los recortan y los pegan en la hoja de rotafolio. Los carteles con los textos que se van realizando se leen junto con los niños; cuando el maestro lo considere necesario se leen los carteles o los mismos niños pedirán que sean leídos o los leerán ellos, sobre todo aquellos donde sean los actores principales.

### **Yutuu**

Ma yuttu dukuá Fernando  
 Ma yutuu dukuá Jonathan  
 Yá yu kesu  
 Yá yu 'niin  
 Utin' yu du'uej Ana Lilia  
 Yá yu dachrá David  
 nu nukó 'iaj yu

### **Los ratones**

Hay ratones en la casa de Delfina  
 Hay ratones en la casa de Margarita  
 Comen queso  
 Comen maíz  
 Despedazan su hilo de Karina  
 Se comen su tortilla de Lucía  
 Son insoportables

10. Escritura de textos: cuando los niños se hayan familiarizado con la producción colectiva de textos y con el mismo modelo de elaboración se les pide que cada uno escriba sus textos; desde luego se respetará la forma en la que escriben los niños, así sean bolitas, palitos o rayas; después ilustrarán sus textos que serán recortados y pegados en carteles. Es muy importante que cada niño lea lo que escribió. Es evidente que esta actividad es muy importante ya que permite a los niños ensayar hipótesis de escritura y al mismo tiempo va creando el hábito de escribir.

*Paco el chato*  
*Huéj nej si ni huéj nej si*  
*Nej yuku chrun gachra*  
*Yirakïn gurij*  
*Yuku nikaj sun yakaan*  
*Nej changu li*  
*Nuj huin si giran' María ra' aj*  
*Ati' nia' rua gunanj*

*Paco el chato*  
*Saltan y saltan*  
*Los animales cantores*  
*La cucaracha comelona*  
*El rey de la selva*  
*Los changuitos*  
*¿Qué le pasó a María?*  
*La estrellita fugaz*

11. Conforme se avanza en la realización de las lecciones de los libros de lengua se anotan en dos carteles, uno para triqui y otro para español, los títulos de cada lección para leerlos junto con los niños.
12. Aunque los niños todavía no escriben de manera convencional, es importante que usen la lengua escrita: por ejemplo, si quieren permiso lo deben de hacer por escrito, en su propia forma (rayitas, palitos), o si desean llevar a su casa algún libro de la biblioteca de aula de igual manera. Pueden ensayar a escribir e intercambiar recados, cartas y otros documentos que a ellos les interese. Es importante que cada uno lo haga en la lengua que domina para que la actividad no resulte artificialmente complicada.



13. Reconstrucción de textos: esta actividad apoya a los niños a entender cómo se organiza la lengua escrita; les ayuda a comprender la separación entre palabras, el orden de las palabras en una oración y en un texto, la relación sonoro-gráfica, y facilita el intercambio entre los niños y entre los niños y el maestro. Se trabaja con textos con los que los niños están familiarizados, sobre todo aquellos que elaboraron, pues al ser su lenguaje facilita la anticipación y predicción del contenido. Se entregan hojas impresas con los textos tal como aparece en el ejemplo. Se les pide que recorten todos los cuadros con las palabras o las oraciones (esta actividad se inicia reconstruyendo textos a partir de las oraciones que lo integran para después pasar a las palabras, sílabas y por último a las grafías), y conforme vayan terminando se les entregan otras hojas en donde están impresos los cuadriculados para que peguen en ellos las palabras conforme al orden del texto.

Los niños que terminan la actividad pueden ayudar a sus compañeros que no han terminado. Es conveniente trabajar diversos textos, o fragmentos de ellos, para evitar que la actividad se vuelva tediosa; es mejor si están acompañados de ilustraciones para facilitar el trabajo de los niños. Deben existir, además, apoyos que puedan consultar cuando lo deseen; estos pueden ser los libros de texto o de preferencia carteles que estarán pegados en la pared.

## Evaluacion final, primer año

Alumno: \_\_\_\_\_

### Lectura de palabras

yutuu	Stanee	yukuáa	yachraa	Uruj u	Yataj a
matsij i	Chirij	Yilu	Yato	Yukuaj a	Vaca
nán yí velu	Yuku dachré	Yuku pij	Yuhue xi	rudaáa too	Yuhue li
ri'nin	'ngoj	máñu	ñaáan	Gui	raán
Sig'eje	Damaris	ne'ej	Chrun	dakó	Se'ej e
Yiti	Kaá	ne	hiaj a	Kano	Yahuii
ahuii					

Aciertos: \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

### Lectura de texto

<p><b>yato</b></p> <p>Uta yá yu chri'in  yá yu yina David  yá yu yina Liliana  yá yu yina Gerardo  yá yu yina Alfredo  yá yu kuej staj  yá yu yina Lucía</p>	<p><b>Los conejos</b></p> <p>Comen pasto  comen su milpa de Saúl  comen su milpa de María  comen su milpa de Alexia  comen su milpa de Adriana  comen su milpa de Omar  comen su milpa de Elena</p>
--	---

Aciertos: \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

David	Jazmín	Rafael	Gerardo	Ana Lilia	Omar
Gabriel	Karina	Alberto	Leonardo	Jonathan	Luis
Leticia	Alexia	Fernando	Eduardo	Gerardo	Elena
Adriana	Lucía	Saúl	Alfredo	Xavier	Mario

Aciertos: \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

## L2. Vocabulario (los niños que hablan español producirán en triqui)

El cerdo	El perro	La casa	La escoba	El molcajete	El gato
El jarro	El pozo	El chile	El campo	La vaca	El burro
El metate	La víbora	El chapulín	La borrega	El balero	El pan dulce
El gis	La piña	El lápiz	El gusto	El plátano	La flauta
Las canicas	El yoyo	El olfato	Las uvas	El mano	El trompo
La naranja	La banca	El tambor	Las maracas	El borrador	El árbol
El bolillo	La pera	La guitarra	La gallina	El perico	La vista
La pelota	El elote	El papalote	El chivo	El queso	El sol
La familia	El conejo	El oído	La lagartija		

Aciertos: \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

## L2. Producción de oraciones (los niños que hablan español producirán en triqui)

La gallina nos da huevos y carne	El borrego nos da lana, carne y piel	La vaca nos da leche, queso, carne y cuero
El cerdo nos da manteca, carne y chorizo	La abeja nos da miel, cera y dulces	
La gallina es la mamá de los pollitos	La borrega es la mamá de los borreguitos	La vaca es la mamá del becerrito
La gata es la mamá de los gatitos	La pájara es la mamá de los pajaritos	

Aciertos: \_\_\_\_\_ % \_\_\_\_\_

14. Cuando concluye el tiempo destinado para el primer grado, es decir el periodo escolar, es conveniente aplicar una evaluación sencilla que consiste en presentar a los niños para su lectura y producción el listado de palabras con las que se trabajó y que principalmente son los nombres de todos los niños y de los animales u objetos que se utilizaron en las actividades realizadas a lo largo del curso escolar. Asimismo, se presentan textos (en triqui y español) e imágenes para que produzcan en segunda lengua. Con esto se puede tener una idea de lo que han aprendido los niños y apoyar la toma de decisiones sobre qué niños repetirán el curso o si se tendrá el apoyo de los padres de familia para atenderlos de manera especial. La mayoría de los niños resuelven los ejercicios sin mayor problema.

Todas las actividades enumeradas hasta el número 11 se realizan al mismo tiempo que los ejercicios sugeridos por el libro del maestro de español de primer

grado; en nuestro caso en las dos lenguas y utilizando el material adaptado. Es fundamental que se agoten las 39 lecciones del libro de español; es posible que concluya el ciclo escolar y esto no ocurra; entonces se pide a los niños que guarden sus libros para trabajar con ellos cuando ingresen a segundo grado. En nuestro caso agotamos las 39 lecciones del “libro del perrito pinto” hasta fines de octubre, cuando los niños se encontraban cursando segundo grado; entonces iniciamos con otra etapa en la realización de las actividades paralelas que a partir de ahora se vuelven centrales. Se trata de trabajar fuerte la lectura y la escritura convencional; para ello se puede recurrir a cualquiera de los métodos conocidos. Nosotros utilizamos un método silábico a partir de la identificación de las sílabas contenidas en los nombres de los niños y en las palabras que se estuvieron trabajando (los nombres de animales y objetos que se anotaron en los carteles y en diferentes materiales que los niños usaron), y combinando las sílabas presentes para construir nuevas palabras y oraciones. A continuación describimos el material y las actividades:

- a) Identificación oral de las sílabas en los nombres de los niños y en palabras cuya escritura es conocida. Se trabaja únicamente con palabras que los niños ya identifican (leen), las cuales se escriben en el pizarrón separadas por sílabas para ser leídas articulando cada una de ellas; ejemplo: U-li-ses, Ve-ró-ni-ca, Ge-rar-do, Ka-ri-na. Se pueden utilizar los mismos materiales elaborados para las actividades de la primera etapa, sólo que se deben remarcar las sílabas, o bien ya fueron señaladas con diferentes colores desde el principio (Benito, Rosa...). Es fundamental tomar en cuenta que mientras los niños no aprendan a identificar las sílabas que contiene cada palabra conocida de manera oral no se puede pasar a la siguiente etapa, aunque según nuestra experiencia esta actividad no será difícil para la gran mayoría de los niños.

 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	yi	lu	ya	to
			va	ca	ma	tsij
 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	 <input type="text"/>	yu	Kuaj	a	
			ï	Chi	ríj	

- b) Lectura y escritura de sílabas contenidas en los nombres de los niños y en palabras cuya escritura es conocida: se escriben en el pizarrón con letras grandes varias palabras en donde los niños ya reconocen de manera oral las sílabas. Luego se les pide que en sus cuadernos anoten las sílabas que el maestro les va a dictar (el maestro escoge sílabas de las palabras anotadas en el pizarrón). Después de la escritura de una sílaba los niños pasan con el maestro para que les revise. Además de esta actividad, se prepara material recortable para cada niño, el cual debe contener ilustraciones de palabras conocidas, mismas que se presentan divididas en sílabas; los niños recortan las sílabas y luego arman las palabras pegando en donde corresponde. Es conveniente elaborar carteles conteniendo ilustraciones con su respectivo nombre, y tener cuidado de que todo el universo silábico, tanto en español como en triqui, esté presente para que pueda ser consultado por los niños.
- c) Formación de nuevas palabras a partir de las sílabas contenidas en los nombres de los niños y en palabras cuya escritura es conocida: Se escriben en el pizarrón los nombres de los niños, separados por sílabas: **Benito Rosa, Emma...** Luego se forman nuevas palabras u oraciones que se dictan a los niños para que las escriban, ejemplo: Beto, saBe (los niños escribirán de esta manera ya que van a tomar la sílaba sa de Rosa y la sílaba be de Benito; como son sus primeros acercamientos a la escritura se les acepta como lo escribieron; la corrección la harán ellos mismos cuando tengan mayor experiencia), Besa, toma, RoBe...

**‘Ngoj, hui, hua’nin- Un, dos, tres**  
**Jaime Martínez Luna**

‘Ngoj, hui, hua’nin  
 gaan, u’unj, huatanj  
 ‘iaj sun tá nga ne huaj si  
 ni giri’ chra yo’ gui hiaj

Un, dos, tres,  
 cuatro, cinco, seis  
 el arado va  
 escarbando fe.

Hio’oo ga’ hua yugui  
 dukuáan gañinj nej si  
 ni sun ‘iaj sun’ nga tá  
 ganahuin man chra yo’ hiaj

La tierra lista está  
 los surcos trazarán  
 la fuerza de mi padre  
 en maíz convertirá

‘Ngoj, hui, hua’nin ...

Un, dos, tres...

Nga higu anukuaj ró,  
 ne uchra’ hio’oo hua  
 ni a’nin yu ‘ngo, a’ngo  
 dukuáan riña hio’oo.

El yugo fuerte va  
 timón no faltará  
 los toros van abriendo  
 un surco y otro más

‘Ngoj, hui, hua’nin...

Un, dos, tres...

Dukuáan ga’ hua yugui  
 ni’iaj nín ñunj niki’in  
 doj gui gachin ni uta  
 nihia’ ga yina ñunj li

El surco listo está  
 lo observa mi mamá  
 muy pronto la milpita  
 hermosa nacerá

‘Ngoj, hui, hua’nin...

Un, dos, tres...

Ñunj nikaj chra huaj a  
 hiaáj nee nikaj nín  
 daran’ nej ñunj ‘iaj sun  
 dani giri’ sa yo’ a.

El taco llevo yo  
 el agua mi mamá  
 toditos trabajamos  
 sembrando dignidad.

‘Ngoj, hui, hua’nin...

Un, dos, tres...

Daj gu'naj chraa' ra' aj \_\_\_\_\_

Daj ta nga ayi'ij ra' aj \_\_\_\_\_

Ahuin si 'iaj sun nga ne ra' aj \_\_\_\_\_

Nunj huin si yo' hiaj ra' aj \_\_\_\_\_

Nunj huin si ganahuin sun 'iaj sun' nga tá ra' aj \_\_\_\_\_

Nunj huin si uchra' ne ra' aj \_\_\_\_\_

Nunj huin si ni'iaj nín ra' aj \_\_\_\_\_

¿Cómo se llama la canción? \_\_\_\_\_

¿Qué dice cuando empieza? \_\_\_\_\_

¿Qué hace el arado? \_\_\_\_\_

La fuerza de mi padre se convertirá en \_\_\_\_\_

¿Quiénes abren un surco y otro más? \_\_\_\_\_

¿Qué observa mi mamá? \_\_\_\_\_

Yo llevo el taco, ¿quién lleva el agua? \_\_\_\_\_

Hermosa nacerá. ¿Quién? \_\_\_\_\_

- d) En cuanto los niños empiecen a mostrar dominio en la lectura y la escritura de palabras se les animará para que lean en forma independiente: los textos que ellos mismos elaboraron, sus libros o los libros de la biblioteca y cuanto material escrito que les interese; pueden salir a hacer recorridos por la comunidad buscando letreros para leerlos, etc. Seguirán asimismo con la producción de textos, aunque ahora la escritura será de manera convencional e independiente.

En resumen, la metodología de la lengua 1 considera los siguientes principios:

- Los procesos de adquisición de la lengua escrita en triqui y español son paralelos y en las actividades participan todos los niños, independientemente de su lengua; claro que las exigencias serán mayores para quienes estén trabajando con su lengua materna.
- La comprensión lectora sólo se logra cuando se han desarrollado habilidades y actitudes para buscar comprender lo que nos rodea: Los mensajes orales, los gestuales, el entorno cultural y biológico... y cuando aplicamos esas mismas habilidades y actitudes para buscar comprender lo que leemos. Desde este punto de vista, adquiere gran importancia el trabajo que se desarrolla desde el principio de la adquisición de la lectura y la escritura para que los niños desarrollen su expresión oral, su capacidad de comprensión y en general su dominio de las lenguas. Esto justifica que desde la primera lección se trabaje la comprensión del texto, que también implica trabajar el desarrollo del lenguaje, antes que su decodificación.
- La adquisición de la lectura y la escritura (incluida la codificación y decodificación), entendidas como la capacidad de interactuar con un texto, comprenderlo, utilizarlo con fines específicos y producirlo organizando el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes, se logra mediante la interacción constante e intensa de los niños con diversos tipos de texto; este principio es válido para aprender a leer y escribir la lengua indígena y en español.

- La enseñanza de la segunda lengua es fundamental para que los niños que no la hablan desarrollen la comprensión lectora en L2, lo que también les traerá beneficios para la comprensión lectora de la L1.
- El aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua 1 provee a los niños de conocimientos, habilidades y actitudes que podrán ser transferidos cuando lean y escriban textos en L2; por eso es importante iniciar con la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua materna (L1) de cada niño.
- La comprensión lectora depende de la educación y de la enseñanza de la lengua, por eso es fundamental diseñar actividades que permitan a los niños desarrollar la L1 y aprender la L2 .
- En el desarrollo y la enseñanza de la lengua es imprescindible el apoyo de los padres de familia y la comunidad; por eso es fundamental convencer a los padres que apoyen a sus hijos, que les cuenten y les enseñen lo que saben, que les pregunten lo que aprenden en L2 (para esto no es absolutamente necesario que los padres hablen esa lengua), que llenen sus casas y su comunidad de letreros y textos en triqui y español para que los niños y ellos mismos encuentren mayores ámbitos de interacción con la lengua escrita.
- Lo que aquí mencionamos no sustituye, sino complementa el enfoque y las orientaciones contenidas en los planes y programas de español de educación primaria, así como lo que expresa el libro del maestro de español de primer grado.

### **Enseñanza de las asignaturas: lengua 2 (L2)**

Como ya se ha señalado, la enseñanza de la L2 (triqui o español) se realizó con base en los materiales para la enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas que la DGEI elaboró y tiempo después canceló, en la década de los noventas del siglo pasado. Trabajamos con los materiales correspondientes a los niveles básico e inicial y se aplicaron en un principio, conforme a las orientaciones especificadas, los instructivos en el nivel básico y el manual del maestro para el nivel inicial; sin embargo, la práctica nos fue obligando a adoptar nuevas estrategias que complementaron las orientaciones para la enseñanza.

El nivel básico está compuesto por un paquete de tres juegos: lotería, dominó de asociaciones y rompecabezas de colores; su propósito es la enseñanza de vocabulario; su fundamento didáctico es la repetición mediante la puesta en práctica de los juegos. El juego más accesible es el de la lotería, no así el rompecabezas de colores, que requiere dominio de la lengua y su propósito es aprender el uso de los artículos “un, una, unos, unas, el, la, los las”; la adaptación de este material para enseñar triqui como L2 requiere cambiar el propósito de enseñanza. El nivel de dificultad del dominó de asociaciones es mayor que el de la lotería, pero puede ser manejado por los niños aunque requerirá de esfuerzo y tiempo.

La ventaja del nivel inicial es que cuenta con el manual del maestro, que es muy puntual, aunque como cualquier propuesta requiere de adecuaciones a las circunstancias del aula y la repetición de las oraciones modelo debe ser breve, ya que se pueden retomar en sesiones posteriores.

Los niveles básico e inicial están diseñados para ser aplicados de manera oral, y después de ser utilizados en esta forma ofrecen posibilidades de trabajo escrito, sobre todo porque la conclusión del nivel inicial coincide con el momento en que los niños ya leen de manera alfabética. En la experiencia que desarrollamos aplicamos las siguientes estrategias de lectura y escritura con este mismo material:



Material para recortar y pegar: se imprimen las ilustraciones en una hoja y aparte se escriben las oraciones para que los niños recorten y peguen.



**La morenita tiene dos ojos**

 Carlos tiene dos ojos  
Él tiene dos ojos

 Marcos también tiene dos ojos  
Él también tiene dos ojos

 Angélica también tiene dos ojos  
Ella también tiene dos ojos

**Todos tenemos dos ojos**

 Imelda tiene dos manos  
Ella tiene dos manos

 Ana Deli también tiene dos manos  
Ella también tiene dos manos



 Marimar también tiene dos manos  
Ella también tiene dos manos

 Susana también tiene dos manos. Ella también tiene dos manos.  
Todos tenemos dos manos.

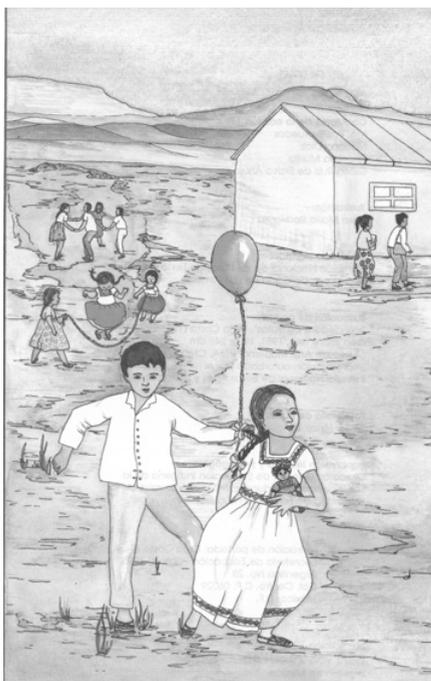
 Jaime tiene dos orejas



 César también tiene dos orejas. Él también tiene dos orejas.  
Todos tenemos dos orejas.

 Basílides también tiene dos orejas. Él también tiene dos orejas

Materiales de lectura: de la manera que aquí se presenta se transcriben los textos modelo contenidos en el manual del maestro para que los niños los lean; todas las veces que sea posible se incluyen los nombres de los niños en los textos; esto los anima a leer y seguramente fortalece su autoestima. Estos materiales se deben ir pegando en la pared del aula y al leerlos los niños practican la L2 y también la lectura.



Hiuj na huin riña hue' digi'ñún', 'ngo sichij digi'ñun ni 'ngo yugun' digi'ñun

---

---

Redacción de textos a partir de las ilustraciones del libro de nivel inicial: en sus cuadernos los niños redactan de manera libre en segunda lengua textos referentes a las ilustraciones del libro. Cada día se dedica un tiempo para que los niños escriban; no es necesario por el momento poner mucha atención en las cuestiones ortográficas y gramaticales, lo importante es que los niños produzcan en segunda lengua hasta agotar todas las ilustraciones del libro.

### **¿Dónde está?**

Jonathan, párate adelante de Fernando  
Gabriel, párate atrás de Rafael  
Alfredo, párate a la izquierda de Omar  
Ariel, párate a la derecha de David  
Daniela párate aquí  
Lucía párate allá

### **Los colores**

Rojo, amarillo, blanco, anaranjado, negro.  
El vestido es rojo, la blusa es roja.  
El pollito es amarillo, la gallina es amarilla.  
El cuaderno es blanco, la regla es blanca.  
El carrito es anaranjado la pelota es anaranjada.

Es una pelota roja y grande.  
Son unas pelotas azules y chicas.  
Es una pelota amarilla y grande.  
Son unas pelotas rojas y grandes.

Es un globo azul y chico.  
Son unos globos amarillos y grandes.

Jonathan está parado adelante de \_\_\_\_\_

Está parado atrás de Rafael \_\_\_\_\_

Está parado a la izquierda de Omar \_\_\_\_\_

Está parado a la derecha de David \_\_\_\_\_

Pon el caballo sobre la mesa.

Pon la torre atrás del caballo

Pon un peón adelante del caballo

Pon el rey blanco a la izquierda del caballo

Pon el alfil negro a la derecha del caballo



Son unas \_\_\_\_\_ Es una \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Son unas \_\_\_\_\_ Es una \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Lectura de textos y resolución de cuestionarios: se transcriben los textos para producción de contenidos en el manual del maestro del nivel inicial y se elaboran cuestionarios que serán contestados por los niños, después de terminar la redacción libre de textos a partir de ilustraciones señalada en la actividad anterior. Es conveniente que los niños resuelvan lo mejor que puedan todas las preguntas, exceptuando la parte ortográfica, ya que se apoyan en la lectura de los textos y los consultan cuantas veces sea necesario; el maestro los apoya revisando cada pregunta y comunicándose con ellos en segunda lengua. Se transcriben todos los textos y se elaboran cuestionarios para cada uno de ellos. Los niños más avanzados tardarán alrededor de un mes en realizar todas estas actividades.

Cuando los niños concluyen de manera exitosa este material significa que han logrado un nivel de dominio inicial de la segunda lengua, lo que les permite trabajar con materiales diseñados para L1. Esto quiere decir que los niños que tienen como lengua materna el triqui están preparados para trabajar con el libro de español de primer grado como si fueran hablantes nativos de español que ingresan a primer grado, y al concluir las actividades continuar con los libros de segundo, tercero y así hasta concluir con los libros de sexto grado. De la misma manera, los niños que tienen como lengua materna el español están preparados para trabajar con el libro de triqui de primer grado como si fueran hablantes nativos de triqui que ingresan a primer grado, y al concluir las actividades continuar con los libros de segundo, tercero y cuarto (no hay libros en triqui para quinto y sexto grado).

La experiencia de enseñar segunda lengua nos mostró que independientemente de los contenidos que presenta el maestro, los niños también organizan su participación en las clases. Así, los contenidos de enseñanza y las tareas se vuelven motivo de interacciones lingüísticas entre ellos y el maestro; van aplicando sus estrategias de comprensión y comunicación en las dos lenguas. Esta gestión que hacen los niños es lo que determina la calidad del aprendizaje.

## Las clases de lengua 2

A continuación se presentan dos ejemplos de cómo se desarrollaron las clases de segunda lengua. Es necesario mencionar que estas clases se impartieron cuando los niños ya leían en forma alfabética.

### Triqui:

#### Entrevista previa con el maestro.<sup>2</sup>

¿Con qué asignatura va a trabajar?

M: Con triqui como lengua 2.

¿Por qué triqui como L2?

M: La intención es que los niños que no hablan triqui lo aprendan a hablar.

¿Entonces hay clases de triqui como L1?

M: Sí y también clases de español como L1 y como L2; tiene que ser así porque al aula asisten niños monolingües en español, en triqui y bilingües.

¿Va a trabajar únicamente con los niños que no hablan triqui?

M: No, con todos, en las clases de L1 y L2 participan todos los niños, tanto en español como en triqui.

¿Cuál es la situación lingüística de los niños?

M: Tengo tres monolingües en triqui, 13 en español y ocho bilingües

---

<sup>2</sup> Las entrevistas aquí presentadas constituyen instrumentos construidos por Fausto Sandoval para expresar conceptos y procesos; aunque no fueron realizadas como tales, resultan útiles para referir la forma de trabajo en el aula. Las reseñas del “Desarrollo de la clase” corresponden a la descripción hecha por el autor de filmaciones realizadas por él mismo con cámara fija.

¿Cuál es el tema, los propósitos y los contenidos de la clase?

M: Que los niños aprendan vocabulario en triqui, en este caso las partes del cuerpo humano.

¿Cómo va a confirmar si los niños aprendieron o no?

M: Al final se les va a pedir que escriban las partes del cuerpo en un dibujo.

### **Desarrollo de la clase:**

9:02

Entran primero los niños y después el maestro saluda a los niños en triqui y también ellos responden de igual manera:

M: Ma stugun (Hola sobrinos).

Ellos: Ma dañi (Hola tío).

M: Ma duguayi' (Hola sobrinas).

Ellas: Ma dañi' (Hola tío).

El maestro explica que van a trabajar para que los niños que hablan español sigan aprendiendo triqui; menciona que van a trabajar con el libro rosita (*La enseñanza del español oral a niños hablantes de lenguas indígenas, nivel inicial*); toma los libros y los reparte entre los niños. Les dice que también deben sacar su cuaderno; algunos niños se acercan para pedir su libro, hablan en español y el maestro les contesta en triqui. Los niños empiezan a hojear sus libros, dialogan entre ellos, unos en triqui y otros en español (el maestro todo el tiempo habla en triqui).

M: Aquí otra vez (aparece la ilustración de una muñeca), sólo que ahora en triqui. La vez pasada trabajamos en español y ahora lo haremos en nuestra lengua.

M: ¿Qué viene aquí? (señalando la ilustración).

N: Sunduu (muñeca).

Ns: Sunduu.

M: ¿De quién es la muñeca?

Ns: De María.

(Unos niños siguen hojeando sus libros y no ponen atención a la clase, pero conforme ésta avanza empiezan a participar.)

M: ¿Cómo se llama la muñeca?

N: Morenita.

N: La Morenita.

El maestro empieza a señalar las partes del cuerpo de la muñeca y los niños en coro mencionan los nombres, primero los que hablan triqui y los siguen los que hablan español; a veces algún niño que habla español se adelanta y menciona el nombre de la parte señalada en la ilustración; el maestro recurre a señalar su propio cuerpo; cuando en la ilustración no aparece la parte que menciona, todos los niños participan. Terminan de nombrar las partes del cuerpo más visibles: cabeza, ojos, orejas, nariz, boca, lengua, rodillas, codos, tobillos, muñeca...

#### 9:10

El maestro pone el libro sobre su escritorio y empieza a señalar las partes de su cuerpo para que los niños las nombren. Cuando señala algunas partes del cuerpo como la muñeca o el tobillo, los niños no saben que mencionar, incluidos los que hablan triqui, tienen que esperar hasta que uno de sus compañeros recuerda el nombre. El maestro menciona el nombre solo cuando ninguno de los niños lo hace. Cuando terminan les dice que ahora les va a preguntar uno por uno a los que no hablan triqui para ello va señalando cada parte de su cuerpo para que sea nombrada por cada niño. Un niño y dos niñas tuvieron que ser auxiliados por sus compañeros para poder contestar, los demás (10) lo hicieron por su cuenta.

Hasta aquí finaliza la presentación de la clase, y como podemos observar algunos momentos que corresponden a la intención del maestro de captar la atención de los niños y también el esfuerzo de estos de “irse metiendo a la clase”. Luego viene la parte en donde todos los niños, o la mayoría, en el mejor de los casos participan en la comunicación para finalmente concluir con la comprobación del aprendizaje. En el párrafo 9:10 se comprueba que las clases de L2 también son aprovechadas por los hablantes de esa lengua: “...cuando señala

algunas partes del cuerpo como la muñeca o el tobillo, los niños no saben que mencionar, incluidos los que hablan triqui...”

Lo que continúa es la parte más interesante porque es cuando los niños desarrollan y ponen en práctica sus habilidades de comunicación para poder gestionar la realización de la tarea:

El maestro dice a los niños que ahora va a escribir en el pizarrón los nombres de las partes del cuerpo, lo hace en triqui, escribe primero codo y después los niños van sugiriendo las palabras para que el maestro las escriba, lo hacen varios niños, los que hablan triqui y también los que hablan español.

### 9:15

Saúl, niño que habla español, sugiere la palabra ña' (intenta decir kú ñú', diente), la menciona varias veces pero el maestro no lo atiende, entonces empieza a decir: --Diente, diente. El maestro lo escucha se señala los dientes y los niños dicen: kú ñú' y el maestro escribe la palabra en el pizarrón.

El maestro dibuja en el pizarrón la figura de un niño, le pide a los niños que en su cuaderno copien el dibujo y escriban las partes del cuerpo, les indica que en el pizarrón ya están escritas las palabras en desorden. Elena pregunta en español como se llama el niño dibujado, el maestro le contesta, en triqui, que como quieren los niños que se llame, proponen tres nombres: Omar, Luis y Ariel (niños que están en el aula), el maestro les dice que se va a hacer una votación para decidir, (los niños se entusiasman), escribe el nombre de los tres niños y empieza a pedirle a cada uno su voto (el maestro siempre habla en triqui)

### 9:20

Cuando termina la votación que se registró en el pizarrón, el maestro empieza a contar los votos en voz alta (en triqui); los niños lo siguen y por mayoría de votos deciden que el niño dibujado se llamará Ariel. El maestro pide a los niños que hagan el dibujo en su cuaderno y que escriban los nombres de las partes del cuerpo donde corresponda (los niños comentan entre ellos sobre la votación; algunos lo hacen en español y otros en triqui). Ariel (habla triqui) menciona que algunas partes del cuerpo están escritas pero no están señaladas en el dibujo; el maestro dice que sí están todas. Luis (habla triqui) apoya a Ariel. El maestro

cuenta el número de rayas y de palabras; los niños cuentan junto con él, y efectivamente el número de rayas del dibujo no corresponde al número de palabras, el maestro hace la corrección junto con los niños.

9:25

El maestro y los niños leen los nombres de las partes del cuerpo y constatan que esté señalada en el dibujo, y en caso necesario dibuja la raya que falta; los niños mencionan partes que no están escritas ni señaladas:

- Saúl: Falta el oyito de nuestra oreja.  
 M: Daj gu'na ra' aj (¿cómo se llama?).  
 Ulises: Hiu'uj raki' (el hoyo de nuestra oreja).  
 Saúl: Hiu'uj raki'.  
 Ana Lilia: Nitaj si 'na' yía dakó' (no viene el tobillo).  
 M: 'Naj ru' mí (sí viene).  
 N: 'Na' niaj an (sí viene).  
 Elena: No viene la panza.  
 M: Daj gu'na ra' aj (¿cómo se llama?).  
 Ns: Siko'(panza).  
 Elena: An si (allí viene).

La participación de niños hablantes de la lengua que se está enseñando enriquece la actividad y la complementa. En este caso, mencionan palabras que no fueron consideradas por el maestro y favorecen para que se creen condiciones “naturales” para la interacción.

Omar pasa al pizarrón, señala y dice:

¿Verdad que aquí dice raki'(oreja)?

M: riki' ta a (dice estómago).

Varios niños pasan al pizarrón para preguntar qué dice alguna palabra que les cuesta trabajo leer, o para ratificar su predicción; otro va al escritorio del maestro y toma un sacapuntas.

Elena: No viene “boca”.

M: Daj gato’ boca ra’ aj (¿cómo se dice boca?).

Elena: Duá.

Ns: Du’ó’.

Elena: Du’ó’.

Verónica se acerca al maestro y le muestra su cuaderno.

Verónica: Daj naj n’ (¿así?).

M: Gahia so’ daj ta (lee lo que dice).

Verónica: Duhué ahu’ (dice cabello).

M: Sé da ta má, gahia a’ngó ñún (no dice así, lee otra vez).

Jazmín regresa a su lugar y centra su atención en el pizarrón.

(El maestro regaña a Jazmín porque está jugando con su chicle.)

9:30

Jazmín: Nitaj raki’ ‘na’ ma maestro (maestro no viene raki’-oreja).

M: Sa taj Jazmín huin sisi nitaj raki’ ‘na’ (dice Jazmín que no viene “oreja”)

Ns: Oóo (sí).

Jazmín: Sa letra dan (la letra)

Ns: ‘naj a (sí viene).

Gerardo: Maestro, nitaj gatín’ ‘na’ do’ huaj maestro (¡Maestro! no viene cintura).

M: Nitaj gatín’ ‘na’ taj Gerardo (dice Gerardo que no viene la cintura).

Ariel: Nitaj si ‘naj ma Maestro (no viene maestro).

M: Nitaj si ‘naj a’ (¿no viene?).

Elena: Oóo (sí).

Gabriel: Huin dan Maestoo’ (¿Qué es maestro?).

M: Gatín’ (cintura).

Ulises: Nitaj si ‘naj ma maestro (no viene maestro).

M: Nitaj si ‘naj má (no viene).

El maestro no anota gatín’ en el pizarrón

Elena: ¿Ya lo ponemos?

M: A'an (no).

Se acerca Ariel a mostrar su cuaderno; el maestro le pide que lea lo que escribió; el maestro le dice que está bien y Ariel regresa a su lugar. Jazmín también pasa a mostrar su cuaderno, lee lo que escribió y el maestro le dice que está bien.

Luis: Gachrun ñúnj gatin' nga ní maestro' (Maestro, ¿entonces escribimos cintura?).

Elena (habla español) se acerca al lugar de Verónica Romero (habla triqui) seguramente a consultarle. Es muy probable que Elena preguntó en español, mencionando la palabra que buscaba en triqui, y Jazmín le contestó en triqui.

Cuando un niño que habla español se comunica con uno que habla triqui siempre lo hace en español, el niño que habla triqui responderá en triqui o en español; lo interesante de esta situación son las estrategias que ponen en juego para comunicarse. Más adelante encontraremos que los niños hablantes (expertos) apoyarán a los que están aprendiendo.

Alfredo: Maestro, ¿verdad que la cintura sí viene?

M: Nitaj si 'naj má (no viene).

Luis: Ní gachrun ñúnj nga Maestro' (Maestro ¿entonces lo escribimos?).

Se acerca Jonathan, hispanohablante, a mostrar su cuaderno.

M: Akuan' nin girij riña dán ra Jonathan (Ahorita te califico Jonathan).

Jonathan regresa a su lugar.

Gerardo: Maestro, cómo se llama en triqui... la cintura.

M: Gachinj naanj nej duguí ra (pregúntale a tus compañeros).

Luis: Gatín' (cintura).

Gerardo: Gatín' (cintura).

Luis: Gachrun ñúnj gatin' maestro (¿escribimos cintura maestro?).

M: Oóo (sí).

Ángel: Nitaj da'mu' do' huaj maestro (Maestro, no viene la pierna).

M: 'naj a (¿viene?).

Ns: Oóo (sí).

N: sí, sí.

M: 'Naj hua (sí viene).

Ulises muestra su cuaderno y el maestro le dice que está bien y que en seguida lo califica. Los niños dialogan entre ellos, se consultan. El maestro se desplaza por donde están sentados los niños, pero la mayor parte del tiempo está parado al frente.

Saúl: Maestro, ¿podemos (*sic*) hacer un muñeco y allí poner las letras?

M: Ga'ue huaj (se puede).

Ángel: Hiaj maestro (ya maestro).

Ulises, dirigiendose a Ángel: Digán dánt riña maestro xi a (muéstrale tu cuaderno al maestrote).

M: Ahuiint a' ganahuij nikaj at danj ant ga'na'ara (los que ya terminaron traigan sus cuadernos). Se dirige a su escritorio y se sienta.

Lucía se levanta de su lugar, pasa al pizarrón, se fija en una palabra y regresa a su lugar. Al escritorio se acercan Jazmín y Ulises con sus cuadernos. Jazmín dice que alguna palabra no viene en el pizarrón; el maestro le pide que la vuelva a buscar y le pide a Ulises que lea lo que escribió. Lucía nuevamente pasa al pizarrón. Ulises no puede leer algunas palabras; el maestro le dice que regrese a su lugar y que vuelva a leer. Jazmín está en el pizarrón buscando palabras. Se acerca Alexia, que habla español, con su cuaderno.

### 9:35

M: Hiaj Alexia, daj ta naj Alexia, Gahia a (¿ya Alexia? ¿cómo dice? lee).

Alexia: Dakó, ahui', si ruhui'... (pie, cabeza, rodilla...).

El maestro le dice que corrija algunas palabras; Alexia regresa a su lugar y varios niños se acercan al escritorio, siete en total. Jazmín le pregunta algo al maestro y el maestro la manda al pizarrón. Jazmín señala una palabra y el maestro le dice que está bien. Ángel pasa al pizarrón, señala y lee la palabra *ahuí'* (cabeza). Ulises nuevamente lee ante el maestro lo que escribió en su cuaderno; los demás niños que están alrededor del maestro se muestran atentos, Luis busca alguna palabra en el pizarrón. Adriana, que habla español, le consulta algo al maestro y él le responde, en triqui, que consulte con sus compañeros. Luis señala en el pizarrón una palabra, le pregunta al maestro si dice *gatin'* (cintura), el maestro dice que no pero menciona que al principio dice *da'* (primera sílaba de *damu'*-pierna); Luis pregunta al maestro si en la esquina del pizarrón dice *dakó'* (pie); el maestro, por atender a otros niños, no le presta atención a Luis; entonces se acerca y le da golpecitos en la espalda; el maestro sigue sin prestarle atención y Luis opta por ir a consultar con sus compañeros.

Adriana le consulta algo a Elena; luego las dos se dirigen al pizarrón. Elena lleva abrazando a Adriana. Adriana señala una palabra en el pizarrón y Elena parece confirmarla, señalando la misma palabra; después regresan a su lugar. Adriana regresa saltando. Mientras tanto el maestro sigue atendiendo en su escritorio a varios niños; les pide que se formen para atenderlos conforme van llegando; hacen dos filas, una de hombres y una de mujeres. Lucía algo busca en el pizarrón, los niños se desplazan libremente por el aula. Alfredo, Gerardo y Omar, los tres hablan español, platican animadamente en su lugar, están sentados juntos y por momentos señalan el pizarrón; en medio de su plática de repente se ponen a escribir. Fernando, habla español, se acerca al maestro, pide permiso para ir al baño, en triqui; el maestro también le contesta en triqui. Luis nuevamente le pregunta al maestro si en la esquina del pizarrón dice *dakó'*: el maestro esta vez sí lo atiende, le dice que sí. Luis regresa a su lugar y escribe la palabra en su cuaderno. Ulises, habla triqui, termina la actividad; cuando ya no hay más correcciones le pregunta al maestro qué va a hacer ahora; el maestro le contesta que ya sabe. Ulises dice que va a trabajar con su libro de matemáticas de primer grado.

Conforme los niños concluyen la tarea correspondiente a lengua, eligen actividades de otra asignatura, la cual realizarán hasta que todos sus compañeros

hayan terminado para regresar a otra modalidad del trabajo con las lenguas. En este caso Ulises opta por resolver su libro de matemáticas de primer grado, lo que significa que a pesar de estar cursando segundo grado no ha concluido con las actividades del libro de primero.

Los niños siguen pasando al pizarrón, otra vez Elena y Adriana. Ulises entrega el libro rosita (la enseñanza del español oral a niños hablantes de lenguas indígenas). El maestro sigue atendiendo a los niños en su escritorio; cada uno lee en su cuaderno y cuando se equivocan el maestro les pide que corrijan; conforme van terminando les pide que escojan entre los libros de español y matemáticas para trabajar.

#### 9:40

Benito consulta nuevamente con el maestro sobre lo que dice una palabra que está en el pizarrón, y hasta que éste confirma la escribe en su cuaderno. Esta vez Elena y Verónica pasan al pizarrón. Elena es la que consulta con Verónica: Verónica señala una palabra en el pizarrón y luego regresan.

Omar, quien se encuentra sentado junto a Gerardo y Alfredo (los tres no hablan triqui), dice: *Kú ñú*, ¿dónde dice diente?

Gerardo: señalando: Allí.

Lucía nuevamente pasa al pizarrón, los niños que están sentados juntos piden permiso, en triqui, para ir al baño; se les agrega Luis. Ulises también quiere ir al baño, pero el maestro le dice que hasta que regresen sus compañeros.

Ángel lee en voz alta, con dificultad, su libro de matemáticas de segundo, para contestarlo. Saúl también decide trabajar con su libro de matemáticas (de segundo); regresan los que se fueron al baño y se van otros. Ulises se queja de algo que le está haciendo Ariel. Luis consulta otra vez con el maestro, ahora es la palabra *yiá dakó* (tobillo).

Omar, dirigiéndose a Luis:

¿Cómo se llama aquí? (tocándose los hombros).

Luis: *Yikó*.

Fernando y Jonathan platican, el maestro los regaña y los apura a trabajar. Luis está otra vez en el pizarrón; los niños le dicen que se quite porque no los deja ver, y consulta con el maestro otra palabra,

Omar: Luis, ¿cómo se llama aquí? (tocándose el codo).

Luis: Dané' (codo).

Omar: ¿cómo se llama aquí? (tocándose la muñeca).

Luis: A' gata si dané' gu'na a (ya te dije que se llama codo).

Ariel: (corrigiendo) Yíá ro'ó' gu'na a (se llama muñeca).

Luis: Yía ro'ó'.

Ariel: (señalando) Sé dane' huiñ hiuj nan n̄ yíá ro'ó' huiñ nan an (¿qué no aquí es el codo y aquí la muñeca?).

Ahora es Alfredo quien consulta con Luis: pregunta cómo se dice dedo en triqui, Luis le dice cómo:

Omar: Dedo es déj ro'ó', ¿verdad?

Luis: sí.

Ángel muestra al maestro lo que contestó en su libro de matemáticas; el maestro le explica en triqui lo que dice su libro de matemáticas, ya que no pudo realizar el ejercicio leyendo; la actividad trata sobre orientación espacial.

9:45

Los tres niños siguen consultando con Luis. Ángel llega otra vez con el maestro y empieza a preguntar, pero el maestro no lo atiende, pues está atendiendo a tres niñas. Ángel se desespera y regresa a su lugar; lee su libro de matemáticas que está contestando. Conforme van terminando los niños la actividad en triqui el maestro les dice que trabajen con su libro de español o con su libro de matemáticas; la mayoría de los niños opta por trabajar con matemáticas.

9:50

Luis sigue consultando el pizarrón. Por momentos los niños dejan la actividad y se ponen a platicar de otros temas; se levantan de su lugar, van a ver qué están haciendo sus compañeros y luego regresan a continuar trabajando; a veces el maestro los regaña para que sigan trabajando. Adriana nuevamente pasa al pizarrón, consulta algo y regresa a su lugar. Saúl muestra su libro de matemáticas al maestro y los dos inician una discusión:

M: No, así no es

Saúl: Sí maestro, así es, yo lo hice bien.

M: Hazlo otra vez, compruébalo si está bien.

El maestro ha regresado dos veces con Saúl para que resuelva el problema, pero éste no logra hacerlo.

Saúl está resolviendo un problema de su libro de matemáticas de segundo que plantea: "...colocar 72 tunas en 7 bolsas, van a sobrar dos tunas..."; el libro contiene una ilustración donde vienen las 72 tunas; Iván encierra las dos tunas que sobran y dice que se van a colocar 12 tunas en cada bolsa.

9:55

Ángel regresa nuevamente y esta vez el maestro sí lo atiende; está resolviendo en su libro de matemáticas la actividad de marcar recorridos en el plano de un pueblo urbano y el maestro le explica en triqui. En un recorrido que describió Ángel no marca el recorrido por calles, como lo pide el libro; no sabe qué es una calle y aunque el maestro le explica en triqui se le dificulta comprender; finalmente el maestro le pone un ejemplo marcando un recorrido y le pide a Ángel que regrese a su lugar para contestar su libro.

El siguiente de la fila es Eduardo; habla español y está trabajando con su libro de español actividades. Se trata de escribir letras mayúsculas en una carta con errores ortográficos donde los nombres propios están con minúsculas y también las palabras que van después del punto. Eduardo ya escribió mayúsculas en los nombres propios pero no en las palabras que van después del punto. El maestro le dice (en español) que ya le ha explicado varias veces; Eduardo es-

cribió mayúscula a la palabra que va antes del punto y el maestro opta por mostrar a Eduardo cómo realizar la actividad: localiza un punto y le escribe mayúscula a la palabra siguiente; Eduardo le arrebató el libro al maestro y corre a su lugar a realizar la actividad. El maestro atiende a los niños uno por uno; estos se forman para esperar su turno; cuando algo les interesa se amontonan alrededor del maestro y siguen atentos las explicaciones y las respuestas de sus compañeros; a veces opinan.

**10:00**

El maestro sigue atendiendo a los niños uno por uno, hasta que llega la hora del recreo.

**Entrevista final al maestro:**

¿Qué metodología está aplicando para la enseñanza del triqui como L2?

Es una adaptación del nivel inicial de “La enseñanza del español oral a niños hablantes de lengua indígenas, de la DGEI”; claro que más que las actividades lo que importa es la interacción que se genera entre los niños y entre ellos y yo; la actividad es un pretexto. Lo importante es que todos participamos en una situación de comunicación en triqui, y como seguramente te diste cuenta todos los niños que no hablan triqui participaron aplicando sus estrategias para integrarse a la conversación generada a raíz del contenido de la clase; con esto los niños se hicieron presentes y creo que están aprendiendo a hablar triqui.

¿Considera que se logró el objetivo de la clase?

Al final todos los niños realizaron la actividad de comprobación; claro que cada quién con diferente dificultad, y en diferente tiempo. Si hubiera aplicado un cuestionario con una sola oportunidad de respuesta correcta, seguramente los niños hubieran contestado bien la mayoría de las preguntas y hubieran tenido errores y así concluirían la actividad, pero les hubiera negado posibilidades de interacción. Hubiéramos perdido varias oportunidades de que yo les hablara en triqui; los niños hubieran perdido oportunidad de aplicar sus estrategias de comprensión.

¿Qué cree que se tiene que mejorar de la clase?

La producción de los niños; ellos me hablan en español y yo les contesto en triqui. Todavía no he logrado que me hablen en triqui (los hispanohablantes); a veces lo intentan pero todavía no son capaces de establecer una conversación totalmente en triqui y eso que ya son casi dos cursos escolares que han estudiado la lengua triqui.

¿A qué cree que se deba esta situación?

Los niños no se han visto apremiados a comunicarse en triqui; saben que yo hablo español y por eso me hablan en español. Lo que hace falta es enfrentarlos a situaciones en donde necesariamente tengan que intentar comunicarse en triqui; por ejemplo, que tengan que jugar con niños que no hablan español y que hablen triqui por supuesto; ese es un reto que hay que superar.

Español

Entrevista inicial al maestro:

¿Qué asignatura va a trabajar?

M: Español como L2.

¿A quiénes está dirigida?

M: A los niños que hablan triqui; sin embargo, participarán todos los niños, los bilingües y los que tienen como lengua materna el español, de la misma manera que cuando se imparte triqui como L1 o L2 y español como L1 o L2.

¿Por qué?

M: En este caso, aunque hay niños que tienen como lengua materna el español participan, ya que las clases de español como segunda lengua son fáciles para ellos los anima a participar y ejercitar su expresión oral y la lengua escrita, ayudan a crear condiciones “naturales” para una situación comunicativa y ofrecen modelos de participación a sus compañeros que están aprendiendo la lengua. En otras palabras, así se ofrece la oportunidad de que haya interacción entre aprendices y exper-

tos. En otra clase, por ejemplo triqui como L2, se invierten los papeles: los aprendices pasan a ser expertos y estos se convierten en aprendices.

¿Qué metodología aplica?

M: Estoy trabajando la enseñanza de segundas lenguas, triqui y español, con base en los libros “La enseñanza del español oral a niños hablantes de lenguas indígenas, nivel inicial”, con adaptaciones desde luego; por ejemplo, aunque este material está diseñado para trabajo oral a partir de que los niños pueden leer y escribir en forma convencional se introduce la lectura y la escritura; pero en realidad el material es un pretexto para organizar situaciones comunicativas en las que los niños puedan interactuar con sus compañeros y el maestro.

### **Desarrollo de la clase**

13:00

El maestro dice a los niños que van a trabajar con el libro rosita (“La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas”, nivel inicial), pero que esta vez lo harán en español; primero reparte el libro y después les dice que abran el libro en la lección que corresponde a una ilustración a doble página, en donde se ve una escena en el patio de una casa. El maestro describe la lámina; los niños repiten, aunque a veces agregan o quitan palabras a las oraciones modelo que presenta el maestro.

M: Estos son Juan y María.

Ns: Estos son Juan y María.

M: Esta es su mamá.

Ns: Esta es su mamá de los niños.

M: Juan y María regresan de la escuela. Juan trae un morral y María también trae un morral. Juan tiene un perro; el perro se llama negro. María tiene una gata; la gata se llama Blanca; aquí viene el papá de los niños, él regresa del campo.

Ns: Juan y María...

M: ¿Quiénes están aquí? (señalando la ilustración del libro).

- Ns: Juan y María.  
M: ¿En dónde están? ¿Están en la escuela o están en su casa?  
Ns: En su casa.  
M: ¿Con quién está jugando Juan?  
Ns: Con su perro.  
M: ¿Cómo se llama el perro?  
Ns: Negro.  
M: ¿Qué está haciendo el perro?  
Ns: Está mordiendo su morral de Juan.  
M: ¿Qué está haciendo la señora? La mamá de los niños.  
Elena: Está pelando los elotes.  
M: ¿Y la gata cómo se llama?  
Ns: Blanca.  
M: ¿Con qué está jugando la gata?  
Elena: Con los olotes.  
M: ¿Ya vieron que por allí hay un corral?  
Ns: Sí.  
Elena: Está una vaca  
M: ¿Qué otros animales están?  
Ns: Pollitos.  
M: ¿Ven algunas plantas?  
Ns: Sí.

13:05

- M: ¿Qué plantas serán?  
Ns: Milpa, árbol, pasto.  
M: Árboles, pasto.  
Alexia: Elotes, palos, montañas.  
M: Palos, montañas.  
M: Caminos.  
Iván: Casas.  
M: ¿De qué será el techo de la casa?  
Ns: De pasto.

- M: Bueno, vamos a recordar otra vez lo que dijimos: Estos son Juan y María...
- Ns: Estos son Juan y María...
- M: Aquí viene el papá de los niños, él regresa del campo. ¿A dónde fue el papá de los niños?
- Ns: Al campo.
- M: ¿Qué fue a traer al campo?
- Elena: Mazorca.
- M: Mazorca. ¿Y de dónde traía la mazorca?
- Ns: De su milpa.
- M: Ha de tener su milpa lejos, ¿verdad?
- Ns: Sí.
- M: Ha de tener su milpa en el cerro y fue a pizar.
- Ns: No.
- M: (señalando en el libro) Ha de tener su milpa en alguno de estos cerros.
- Alfredo: La mazorca es de la milpa que está junto a la casa.
- M: ¿Ustedes creen que está milpa ya dio mazorca?
- Ns: No, está verde todavía.
- M: Como esta milpa está verde la mazorca ha de ser de otra milpa que está lejos; el señor la fue a traer, primero pizcó, luego la echó en los costales y luego la echó a su caballo y entonces la trajo, así como hacen sus papás y sus abuelitos de ustedes.
- Jazmín: Así hace mi abuelita.
- M: Como su abuelita de Jazmín.

Ariel comenta en triqui; el maestro le pide que lo haga en español, pero Ariel no lo hace.

- M: ¿Qué es lo que se ve aquí? Es de color azul.
- Ns: El cielo.
- M: Ahora lo que van a hacer es que en su cuaderno van a escribir todo lo que está pasando aquí (señala las ilustraciones del libro); recuerden que esto ya lo estudiamos antes, cuando estábamos en primero. Ahora díganme ¿qué van a escribir?
- Ángel: Juan tiene un perro.
- M: Juan tiene un perro, se llama Negro.

Alexia: ¿En español?

M: Sí en español.

Jazmín: ¿Lo dibujamos?

M: No, observen los dibujos de su libro y escriban todo lo que está pasando. Se apuran. Apúrate Gabriel porque te vas a quedar al último otra vez, como te pasó hace un rato.

Gerardo chiquito: ¿Ya terminó?

M: ¿Quién?

Gerardo chiquito: Gabriel.

M: Ya terminó el trabajo que estaba haciendo en la mañana, pero le falta otro.

Ángel: Nanj gachrunj maestro (¿así escribo maestro?): “Juan y María regresan de la escuela”.

M: Sí, así está bien.

Alfredo: ¿Primero escribimos “Estos son Juan y María”?

M: Sí.

### 13:10

Los niños comienzan a escribir y es Jazmín la primera en llevar su cuaderno para que el maestro le califique; ella es bilingüe. La segunda en llevar su cuaderno es Verónica, quien habla triqui. El maestro también la califica y ambas regresan para escribir otras oraciones. Verónica regresa; escribió “María tiene un gata”. El maestro le dice que la oración correcta es “María tiene una gata”. Ángel escribió “El papá de los niños regresa el campo”, y el maestro igualmente lo corrige.

### 13:15

Ángel y Rafael no pueden escribir la palabra “blanca”; el maestro los manda a consultar el cartel de sílabas. Leticia escribió “moral” en lugar de “morrall”; también el maestro le dice que corrija. Cada niño tiene que leer lo que escribió y si lo hizo bien puede escribir otra oración.

### 13:20

Ariel también escribió “moral”; Rafael sigue sin poder escribir “blanca”; Ariel regresa con su cuaderno pero escribió “morra”, por lo que tiene que volver a

corregir. Adriana escribió “le perro”; Jazmín escribió “blaca” y el maestro les dice que corrijan. Varios niños han logrado escribir bien por lo que no tienen que corregir.

**13:25**

Ariel quiere consultar algo con el maestro; le muestra el libro con el que están trabajando; el maestro no lo atiende por lo que opta por consultar con Gerardo. Rafael sigue sin poder corregir, ahora escribió “flanca”. Los niños siguen llevando sus cuadernos para que el maestro los califique. Alexia terminó la actividad, por lo que empieza a trabajar con su libro de matemáticas.

**13:30**

Luis finalmente pudo escribir bien “blanca”, pero ahora escribió “morra” en vez de “morral”. Ariel termina la actividad y empieza a trabajar con matemáticas, lo mismo que Adriana y Ángel.

**13:35**

Karina, Alexia, Daniela y otras niñas terminan la actividad y pasan a realizar otras. Ángel trabaja con su libro de matemáticas de segundo grado; es un ejercicio en donde se le pide completar un calendario, anotando los días y las fechas del mes de marzo. Ángel no puede realizar la actividad; ya consultó varias veces con el maestro y éste lo ha regresado a corregir.

**13:40**

Adriana está trabajando con su libro de Conocimiento del Medio; está leyendo sobre Benito Juárez. El maestro le pregunta cuándo nació Benito Juárez y qué hizo. Adriana responde que el 21 de marzo de 1806 y que luchó por el pueblo. El maestro la califica y Adriana puede realizar otra actividad de su mismo libro. Alexia tiene que describir, en su libro de matemáticas, lo que hay a su alrededor con base en los puntos cardinales; el maestro le explica cómo ubicarse y le pide que salga fuera del salón de clases y describa en su libro lo que ve en cada uno de los puntos cardinales.

13:45

Quince niños están alrededor del maestro esperando que los atienda; algunos se empiezan a empujar y el maestro les llama la atención. Kevin consulta sobre el valor de los colores azul y rojo cuando se trabaja con el ábaco y también qué se hace cuando se acumulan 10 rojas (está trabajando con matemáticas).

13:50

Alexia regresó al salón de clases y realizó su actividad con éxito. La mayoría de los niños están trabajando con sus libros, lo que quiere decir que culminaron con éxito la actividad de español como L2.

13:55

No hay ningún niño esperando a que el maestro le califique, por lo que opta por acercarse a Ariel para ayudarlo. En eso se acerca Omar para que el maestro le explique cómo contestar su libro de matemáticas de segundo; es la misma actividad que Alexia realizó; es sobre la descripción de lo que hay a su alrededor con base en los puntos cardinales.

14:00

Los niños continúan trabajando con sus libros hasta que suena el timbre; entonces empiezan a guardar sus útiles, recogen la basura y se van a sus casas.

Entrevista final

¿No fue muy breve la exposición?

M: Tal vez, pero en las exposiciones más largas los niños pierden interés y se “salen” de la clase; lo que ayuda a mantener su atención son las actividades que realizan después de la exposición.

¿Por qué trabaja con otras asignaturas en el tiempo que le corresponde a segunda lengua?

M: No encuentro otra manera de mantener a los niños atendiendo la clase, sobre todo a los que terminan pronto. Trabajar con el libro de la asignatura que ellos eligen es una actividad de transición entre una y otra clase de lengua. En cuanto todos ter-

minan se suspende la actividad elegida por los niños para continuar con otra modalidad en la enseñanza de lengua. Por ejemplo, se empieza a trabajar con español como L1. Los niños que terminan la actividad pasan a trabajar con sus libros mientras sus otros compañeros terminan. Cuando todos acabaron se pasa a trabajar triqui como L1 y así sucesivamente.

¿Entonces hay niños que generalmente no trabajan con sus libros?

M: Sí, generalmente son Fernando, Luis y Jazmín, aunque a ellos les dedico tiempo especial que puede ser hasta dos horas diarias, entre la una y las tres de la tarde. Lamentablemente estos niños son candidatos a repetir el grado, ya que durante el tiempo que falta difícilmente lograrán cubrir el perfil de egreso.

¿Qué tan eficaz es el trabajo con segundas lenguas?

M: Los niños que al principio no hablaban, o hablaban muy poco español, ahora ya pueden pelear en español con sus compañeros que hablan español; no así los que no hablan triqui, quienes sólo han mejorado en su comprensión del triqui. No hemos logrado que produzcan en triqui; cuando pelean con un niño que habla triqui, cada quien habla su lengua. El reto con ellos es organizar actividades en donde sientan la necesidad de hablar en triqui.

## **Enseñanza de las asignaturas: Matemáticas**

¿Es posible que los niños aprendan fuera de la escuela? La respuesta obvia es sí.

¿Es posible que aprendan contenidos escolares fuera de la escuela? La respuesta también es sí. En esta experiencia la gran mayoría de los niños de Mesoncito y también de Chichahuaxtla pudieron aprender solos, lo que de alguna manera responde a las preguntas iniciales; resolver con éxito los ejercicios del libro de matemáticas de primer grado a su ritmo y con sus estrategias, aunque fue necesario el apoyo del maestro, el cual consistió en:

- a) Explicar en su lengua materna (triqui o español) el ejercicio, a cada niño, conforme terminan su trabajo con otras asignaturas. Las abundantes ilustraciones del libro de primero también son un buen apoyo para que los ni-

ños resuelvan de manera independiente las actividades. En el libro de segundo grado el trabajo se hace complejo, ya que están diseñados para niños que ya leen (y hablan) en español, lo que requiere una mayor interacción entre los niños y el maestro en la lengua materna de cada uno de los niños.

- b) Solicitar a los padres de familia que enseñen a sus hijos lo que saben y que los hagan participar en los trabajos que ellos realizan, tales como la agricultura, el comercio y el tejido, ya que de esa manera también aprenden contenidos escolares (conteo, medición, estimación, resolución de problemas).
- c) A partir de que los niños se inician en el estudio del conteo mediante agrupaciones, lo que implica resolver con éxito más de la mitad de su libro de primero, realizan actividades consistentes en contar objetos, de preferencia maíces, realizando agrupaciones con material concreto. Ejemplo: Se les pide que cuenten un puñado de maíz (no más de 99 granos), que previamente se les entregaron, lo mismo que 9 jícara o vasos pequeños. Al empezar a contar tomarán del puñado de maíces uno, lo ponen en su mesa y anotan en su cuaderno el número 1 y luego leen lo que escribieron: un maíz o 'ngo 'niin; repiten la operación hasta llegar a nueve; toman otro maíz, lo ponen en su mesa y cuentan los maíces que han puesto. Como son 10 los recogen, los echan en la jícara o vaso y anotan en su cuaderno: una jícara (o vaso) y cero maíces o sea 10; luego toman otro maíz y anotan en su cuaderno una jícara y un maíz: es decir, 11. Así continuarán hasta agotar los maíces del puñado; sabrán entonces que hay, por ejemplo, cuatro jícara y ocho maíces, lo que equivale a 48.

Concluido el primer conteo pasarán a realizar otro, para lo cual se les da más maíz, sólo que ahora contarán de dos en dos hasta agotar la cantidad; luego contarán de tres en tres y así hasta llegar a contar de nueve en nueve. El nombre de las cantidades todavía no es el convencional, así que para saber cada vez cuántos maíces hay mencionarán la cantidad de jícara y maíces. Concluidas las actividades de conteo por agrupación se inician las de desagrupar; para ello se entregan nueve maíces a los niños para que anoten la cantidad en su cuaderno; luego quitan un maíz y cuentan los que quedan y anotan en su cuaderno 8. Continúan de la misma manera hasta

que no haya ningún maíz; anotarán cero. Al realizar esta actividad los niños comprenden el concepto de quitar. Luego se les entrega una jícara con 10 maíces adentro para que anoten en su cuaderno: 10, que se lee una jícara y cero maíces. Entonces quitan un maíz y para ello vacían el contenido; retiran la jícara y quitan un maíz. Luego cuentan los que quedan y anotan en su cuaderno y continúan haciendo lo mismo hasta que ya no quede ningún maíz. Ahora se entregan a los niños dos jícaras con 10 maíces cada una, para que quiten de dos en dos maíces; luego tres jícaras para que quiten de tres en tres y así hasta llegar a nueve jícaras, para que quiten de nueve en nueve. Es absolutamente necesario que los niños hagan bien cada una de las actividades, por lo que no deben avanzar si no realizan con éxito cada uno de los ejercicios.

Ahora se trabajará con ábacos chinos (este material existe en las escuelas proporcionado por el Programa para Abatir el Rezago Educativo) para realizar las mismas actividades que se realizaron con jícaras y maíces, sólo que aros azules sustituirán a los maíces y aros rojos a las jícaras. Los niños inician contando de uno en uno tomando un aro azul; lo introducen en la columna de la derecha en el ábaco y anotan 1 en su cuaderno; hacen lo mismo hasta llegar a 9. Cuando se acumulan 10 aros azules se cambian por uno rojo, el cual se introduce en la segunda columna de izquierda a derecha y anotan en su cuaderno 10, que se lee: un aro rojo y cero azules; después cuentan de dos en dos hasta completar dos aros rojos y así sucesivamente hasta llegar a 9 aros rojos.

Se procede ahora a desagrupar, poniendo 9 aros azules en el ábaco; anotan en su cuaderno 9, quitan uno y anotan 8, así hasta llegar a cero, luego ponen un aro rojo en el ábaco y anotan en su cuaderno 10 (un rojo y cero azules); para quitar un aro azul primero cambian el aro rojo por 10 azules, luego quitan un azul y anotan en su cuaderno, siguen quitando hasta que ya no queda nada (cero); continúan ahora con 2 aros rojos a los que quitan cada vez 2 aros azules, luego a 3 aros rojos le quitan 3 azules... así hasta quitarle a 9 aros rojos 9 aros azules.

Estas actividades de agrupar y desagrupar proveen a los niños de los conceptos básicos del funcionamiento del sistema decimal y les facilitará

más adelante la resolución de algoritmos, en donde fundamentalmente se trata de agrupar y desagrupar: agrupar diferentes cantidades es sumar; desagrupar para quitar es restar; agrupar cantidades iguales en forma abreviada es multiplicar y desagrupar para repartir es dividir.

Cada niño debe realizar con éxito todas las actividades de agrupar y desagrupar, ya que si no entienden los fundamentos ahora después será más difícil; por el contrario, la comprensión les facilitará el trabajo con matemáticas. Es muy importante entonces que cada niño con su propio ritmo realice estas actividades; a algunos les tomará meses, pero al final habrán adquirido habilidades para la resolución de tareas. La realización de estos ejercicios también les ofrece posibilidades de intercambio lingüístico entre niños, siempre y cuando se les permita ayudarse mutuamente; lo que no se debe permitir es que los niños copien. No será necesario enseñar los nombres convencionales de los números, pues al tener idea de las cantidades los niños aprenderán por su cuenta. Esto se podrá comprobar pidiendo a los niños que lean la serie del 1 al 100 cuando hayan resuelto su libro de primer grado. Cuando los niños concluyen las actividades de agrupar y desagrupar regresan a contestar su libro de Matemáticas de primer grado, en la página 105, a partir de la cual aplicarán lo que aprendieron.

- d) Cuando concluyen el libro de Matemáticas de primero se les pueden enseñar juegos para desarrollar habilidades de pensamiento; nuestros niños armaron con el “tangram” diferentes figuras y luego aprendieron a jugar ajedrez.

Cuando terminó el curso escolar 2003-2004, fin del segundo grado, tres niños, Fernando, Luis y Jazmín, dos monolingües y uno bilingüe, apenas lograron concluir su libro de primer grado, por lo que tuvieron que repetir grado. Lo recomendable hubiera sido que en el siguiente curso escolar continuaran a partir de donde se quedaron, pero ya no estuvo en nuestras manos que así fuera.

## **Enseñanza de las asignaturas: Conocimiento del Medio, Educación Física y Educación Artística**

Debido a que la enseñanza de lenguas y matemáticas consumió gran parte del horario escolar no fue posible planear la enseñanza de estas asignaturas, por esta razón “Conocimiento del medio” fue abordado por cada niño cuando aprendió a leer, lo que implicó que se trabajara con esta asignatura hasta el segundo semestre de segundo grado. Esto hizo que no se agotaran las actividades del libro, las cuales debieron retomarse en tercer grado, a partir de donde cada niño llegó en segundo.

Educación física fue impartida por otro profesor, tanto en primero como en segundo grado, debido a que a la zona escolar llegaron maestros de la dirección de educación física, lo que significó que las clases se impartieran únicamente en español; la asignatura que no se dio fue la de educación artística.

14-09-04

**Ana Lilia Ramos Vásquez**

Cuando llegé me forme luego entre adentro del salón luego la maestra me dio dos papeles y una ya venia escrita y el que venia escrita lo copie en el otro papel y cuando termine sacamos todos el libro de español Lecturas y estudiamos en la pagina doce y la maestra nos dijo que hicieramos diez palabras que enpiesen con gue y dies palabras que también enpiesen con gui y cuando terminemos vamos a salir al recreo y cuando se termino la hora del recreo nos formamos y estudiamos otra vez y cuando tocó otra vez el tinbre salimos y jugue un poco a las perseguidas y me vine a mi casa y hise el diario de clases.

Texto de una niña cuya lengua principal es el triqui:

Buenas tardes a todas y a todos

Les quiero platicar que mi maestro yso este libro nos dio el libro y aprendimos hablar triqui y español A mi me gusta la pagina de Rufina la burra porque pintaron unas tablas y se pegó y se pintó, Fue al circo y se le borraron las rallas de pintura porque llubio. El libro que yso mi maestro lo leemos todos los días de clases el maestro, yo y mis compañeros. Primero lo cortamos y lo pegamos en el libro del perrito pinto y otras ojas las pegamos en el libro de la casita y otras ojas las pegamos en el libro de la niña de la bicicleta.

Otro cuento que me gustó es el de Ricitos de oro y los tres osos porque sus papás del osito yban a comprar comida y el osito vio a una mariposita y quería jugar con la mariposita y después los osos iban persiguiendo a Ricitos de oro pero Ricitos de oro logró escapar.

El que no me gusta es el cuento de Paco el Chato, no me gusta porque Paco el Chato se perdió, lo bueno es que su abuelita lo encontró y Paco el Chato prometió aprender su nombre completo y su dirección.

A mi mamá le gusta el cuento de saltan y vuelven a saltar porque el enanito más grande se casó con la reyna enanita y la boda se está celebrando.

Al principio llo no podía leer pero mi papá me leía los cuentos, también el maestro y llo y mis compañeros leemos en clases en triqui y español.

Como ya me gustó también quiero que el libro de segundo lo hagan en triqui y español y eso es todo lo que les quiero decir en este día y también les quiero decir que muchas gracias.

Alexia

## Conclusiones

Este proceso nos ha dejado varias enseñanzas que aportan elementos para la construcción de una docencia indígena; señalo algunas:

- Al recurrir al programa de español para trabajar tanto el español mismo como L1 y la lengua triqui como L1, la experiencia nos mostró que hay una especie de currículum base subyacente, que puede ser utilizado como marco de referencia para trabajar la educación de la lengua, sea ésta la que fuere, sin soslayar por supuesto las especificaciones necesarias para trabajar el desarrollo de cada lengua, lo que nos abre las puertas para pensar en un currículum nacional orientado a desarrollar y fortalecer las lenguas nacionales; es decir, las lenguas indígenas y el español según el estatus que ha otorgado la Ley de Derechos Lingüísticos, a diferencia de la forma en que se da en la actualidad, pues existen dos programas: el de Educación Primaria General y el de Educación Indígena.
- Al recurrir al programa de español como L2 (la enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas) como guía para trabajar la enseñanza del español y el triqui como L2, la experiencia igualmente nos muestra la viabilidad de contar con un programa y metodologías para segundas lenguas que pueda servir de marco de referencia, tanto para la enseñanza del español como para las lenguas indígenas.
- Como ya ha sido señalado, las actividades de L2 benefician también a los niños hablantes de esa lengua, ya que les permiten ejercitar la expresión oral a partir de expresiones sencillas y les aportan elementos para reflexionar sobre la lengua mejorando sus competencias.
- También, como ya ha sido señalado, la diversidad en el aula amplía los horizontes de aprendizaje, siempre y cuando no sea una sola cultura y una sola lengua la que se imponga.
- Los procesos conjuntos de alfabetización en dos lenguas maternas conducen a un proceso de bi-alfabetización, en donde los niños participantes finalmente aprenden a leer en dos lenguas; para que esto se cumpla, el proceso debe ser acompañado por la enseñanza de segundas lenguas.

- Recortar los párrafos de un texto impreso para luego pegarlos en su equivalente escrito en otra lengua permite a los niños mejorar su comprensión de la dinámica de la lengua escrita, incluso llegan a desarrollar un lenguaje propio para designarlos. Los párrafos son gordos o flacos e inician o terminan con una palabra larga o corta que a su vez inicia y termina con una letra redonda, larga, flaca o gorda.
- El apoyo de los padres y de las madres de familia, así como de la comunidad, es fundamental, ya que ellos pueden de manera eficaz enseñar la cultura indígena a los niños, enseñanza que desde luego coincide con los conocimientos, habilidades y actitudes que los niños deben desarrollar en su aprendizaje escolar, y compensar la ausencia de contenidos étnicos en los programas escolares.
- Es de vital importancia apoyar desde las instituciones el desarrollo de experiencias de educación bilingüe e intercultural en diversos contextos, lo que seguramente servirá para darle significado a la propuesta institucional, ya que por lo regular las propuestas actuales no han sido validadas por la práctica.

La experiencia también hace evidente las carencias e insuficiencias que se dan a nivel personal, de formación profesional y de eficacia institucional. Quisiera subrayar algunas:

- No cuento con la formación adecuada, sobre todo para ejercer como profesor de L2.
- No hay oferta institucional para la actualización, capacitación y formación docente en la enseñanza de segundas lenguas, sobre todo la lengua indígena como segunda lengua.
- No hay materiales para apoyar la enseñanza de segundas lenguas, por eso me resulta cada vez más incomprensible por qué la DGEI canceló los materiales para la enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas, y me resulta aún más incomprensible por qué después de ocho años no ha llegado material nuevo a las escuelas.

- Los libros de texto en triqui deben ser actualizados para poder abordar con ellos la metodología de lectura comprensiva y responder mejor a los enfoques actuales; de hecho, deberían actualizarse a la par que se actualizan los libros de español o bien diseñar nuevos textos que incorporen la diversidad cultural del país escritos en español y en cada una de las lenguas del país; es decir, un solo libro para todos pero escrito en la lengua de cada uno.



## 5. Zoogocho: una comunidad de aprendizaje

*Joaquín Figueroa Cuevas y Manuela Reyes Santibáñez*

### Presentación

La topografía del Centro de Integración Social Lázaro Cárdenas (CISLC) está formada por un conjunto de terrazas distribuidas en una superficie de 9,500 metros cuadrados; las terrazas se orientan en un eje norte-sur con vista al oeste de la Sierra Juárez, y al noroeste de la parroquia de San Bartolomé Zoogocho; en cada terraza se observan pequeñas áreas con jardines donde se cultivan flores y frutales. En la parte superior del conjunto se encuentran oficinas, la biblioteca, una amplia explanada, aulas y talleres; más abajo el comedor, la cocina, dormitorios, más talleres y, en un pequeño desnivel de esta terraza, las viviendas de los maestros y sus familias. En la parte más baja se localizan la enfermería, las canchas deportivas y las áreas de servicios. Las terrazas se intercomunican por numerosas escaleras de cemento.

A lo largo del día, de las 6 de la mañana y hasta las diez de la noche, se vive una actividad intensa: ensayos de música, clases en las aulas de primaria, numerosos ascensos y descensos por las escaleras; juegos, labores de limpieza, preparación de alimentos, etcétera.

En la literatura especializada<sup>1</sup> y en la opinión regional<sup>2</sup> se reconoce que la educación que se imparte en el CISLC es de buena calidad.

---

<sup>1</sup> Ch. Martin (2004), *The rights thing to measure: lessons from community education projects in México and Central America*.

<sup>2</sup> Los padres de familia aprecian la disciplina y el hecho de que en el CISLC no existen tantas

El propósito de este escrito es reportar una descripción de la experiencia educativa en el Centro de Integración Social Lázaro Cárdenas de la comunidad de Zoogocho, en la Sierra Juárez de Oaxaca.

La educación en el CISLC se puede caracterizar por lo siguiente: a) *es práctica* en cuanto ofrece a los alumnos una modalidad de aprendizaje como saber-hacer socialmente valorado; b) *está centrada en el aprendizaje compartido*; c) la organización de la vida académica y cotidiana *se sustentan en un principio comunitario*, y d) las prácticas educativas y la organización del CISLC están influenciadas por *prácticas socioculturales indígenas*. Por todo lo anterior, se puede representar al CISLC como una *comunidad de aprendizaje sustentada en la cultura indígena*.<sup>3</sup>

## El Centro Educativo

El CISLC funciona simultáneamente como escuela primaria, albergue y taller. La comunidad educativa está compuesta por 250 alumnos,<sup>4</sup> de ellos, 176 asisten a la primaria y 74<sup>5</sup> viven en el internado; de estos últimos 52 son especialistas<sup>6</sup>

---

interrupciones de clases como en otras escuelas del estado de Oaxaca ocasionadas por movimientos sindicales, además de que sus hijos aprenden por lo menos un oficio.

<sup>3</sup> En la literatura que enlaza las áreas de la psicología cognoscitiva, la etnografía y la educación se ha subrayado la importancia de las comunidades de aprendizaje como sociedades favorables para la generación de aprendizajes en la interacción y la práctica social. El análisis más amplio y fundamentado de la importancia del concepto de comunidad de aprendizaje lo aportó Wenger (1998). En forma similar, Lipman (1996) hace referencia a las comunidades de indagación para explicar por qué en sociedades pequeñas como Atenas y Florencia se desarrollaron las artes, la ciencia y la filosofía, lo que atribuye al ambiente de descubrimiento e invención socialmente estimulado.

<sup>4</sup> En el ciclo escolar 2004-2005 la matrícula de alumnos de primaria fue de 176; para el ciclo 2005-2006 se redujo a 146 alumnos. Esta notoria disminución se debe a la creciente migración que se vive en la Sierra Juárez.

<sup>5</sup> El presupuesto para la manutención de los alumnos que viven en el albergue como especialistas o estudiantes de secundaria es motivo de negociación periódica con las autoridades educativas estatales, que sólo asignan recursos para los alumnos de la primaria.

<sup>6</sup> Se denomina especialistas a los alumnos que habiendo terminado la primaria continúan estudiando en los talleres alguna o varias de las técnicas que se enseñan en el CISLC; especialmente se forman como músicos.

dedicados al aprendizaje técnico que se imparte en los talleres y 22 estudian en la escuela secundaria que se encuentra dentro del poblado de Zoogocho. La composición del alumnado es multilingüe; la mayoría de los alumnos son originarios de las numerosas comunidades indígenas de la Sierra Juárez dispersas en un área montañosa con más de 300 kilómetros de superficie; así es como 76% son zapotecos procedentes de 32 comunidades diferentes; 14% chinantecos originarios de seis comunidades distintas; 5% mixes procedentes de dos comunidades y 5% zapotecos hispanohablantes.

Los docentes y el personal de apoyo también son hablantes de lenguas indígenas; 17 maestros son zapotecos, dos chinantecos, dos mixes y una mixteca.

En el CISLC se imparten clases de talleres de carpintería, latonería, enfermería, talabartería, panadería, costura, cocina, herrería, agricultura y música. Es especialmente reconocido el trabajo del taller de música; en éste se forman instructores que a su vez formarán a músicos de bandas en otras poblaciones de la sierra.<sup>7</sup> El Internado cuenta con una prestigiada banda filarmónica, estudiantina y coro. Para comprender la trascendencia del taller de música es preciso tener presente el valor que los pueblos indígenas otorgan a la música como parte fundamental de la vida comunitaria y familiar; su compañía es imprescindible en toda clase de rituales, festividades y ceremonias.<sup>8</sup>

## Un poco de historia

El CISLC se estableció en Zoogocho en 1952, aunque el presidente Lázaro Cárdenas inicialmente lo fundó en 1939 en San Antonio Eloxochitlán, ubicado en la

---

<sup>7</sup> La influencia de la enseñanza musical en Zoogocho se extiende a los Estados Unidos. En efecto, muchas de las comunidades zapotecas que habitan ciudades estadounidenses tienen bandas de música y directa o indirectamente sus músicos han participado de la enseñanza que se imparte en Zoogocho.

<sup>8</sup> Como integrantes de la comunidad los músicos tienen la obligación de tocar en todo acto sociocultural, por lo mismo están exentos de prestar servicio en las faenas. En las comunidades indígenas los músicos poseen un estatus social singular; en algunas lenguas se les llama “respetables”.

Sierra Mazateca. Con posterioridad se estableció definitivamente en esta población de la Sierra Juárez; en esta segunda fundación el internado recibió el apoyo de la comunidad de Zoogocho y contó con aportaciones de migrantes en la Ciudad de México. Durante más de medio siglo el CISLC ha sobrevivido como proyecto educativo. Ha pasado por diferentes etapas, sin faltar malos tiempos en los que los niveles educativos fueron bajos y con malas condiciones de vida. En la actualidad se puede considerar que el CISLC vive una época floreciente.

En la historia del internado se pueden distinguir cinco etapas: 1) *fundación* en Zoogocho en 1952; 2) *consolidación* de 1954 a 1968 con la construcción de las instalaciones y la fundación de talleres, principalmente los de música y albañilería: el primero clave para la historia del CISLC y el segundo que muestra la interacción entre las necesidades del internado y la formación de alumnos (los alumnos ayudaron como albañiles en la construcción del internado y a su vez aprendieron albañilería). En 1968 se terminó la construcción de las instalaciones; 3) en 1973 comenzó el ingreso de mujeres, y en este año la situación financiera del CISLC dejó de depender de las instancias federales y comenzó a depender de instancias estatales, lo que creó un *desajuste* que afectó el desarrollo del centro educativo; 4) en el periodo de 1980-1984 se agudizaron los *conflictos magisteriales* en el Estado de Oaxaca con una consecuente desestabilización de la vida escolar, en 1984 se reinició la enseñanza musical; 5) En 1989 se inicia una nueva etapa, en la que se *revitaliza la vida educativa* del CISLC debido a que se incorporan 1°, 2° y 3° grados de enseñanza primaria, lo que elevó el nivel académico de los alumnos; hasta entonces los alumnos ingresaban en 4° y en muchos de los casos con notable déficit escolar; también en este año se da una revitalización de la enseñanza musical que fortalece al centro educativo. A partir de entonces gradualmente se ha ido *recuperando* la calidad educativa.

## Relaciones con la comunidad de San Bartolomé Zoogocho y la autoridad municipal

La comunidad de San Bartolomé de Zoogocho y el CISLC mantienen relaciones que se pueden caracterizar como “de ayuda mutua”;<sup>9</sup> por una parte las autoridades municipales<sup>10</sup> y los pobladores de Zoogocho se interesan por ayudar al CISLC. Un ejemplo de esto se presentó cuando las autoridades apoyaron a la comunidad del Internado para resolver la falta de agua.

Así, con la colaboración del municipio y la comunidad de Zoogocho se realizó una obra hidráulica que proporcionó agua a la población; para conseguirla tuvieron que extender un conducto desde un manantial que se encuentra en los límites del municipio, a considerable distancia de Zoogocho. La dificultad del tendido de agua consistió en colocar los tubos a través de un terreno sumamente irregular, pasando montes y barrancas. Los alumnos y maestros del CISLC se beneficiaron con esta obra, aunque la solución fue parcial debido a que el suministro de agua no era suficiente para abastecer tanto al pueblo como al internado; en consecuencia, la interrupción del suministro para el CISLC era continua. Años después la autoridad municipal realizó las gestiones para instalar un conducto de agua independiente para el internado; con ayuda de los padres y el trabajo colectivo de los habitantes de Zoogocho, recursos gubernamentales y la participación de la comunidad del CISLC se realizó la obra hidráulica. Desde febrero de 2005 la comunidad del Centro cuenta con un abastecimiento de agua propio, lo cual ha mejorado notablemente las condiciones de vida en el CISLC.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> La “ayuda mutua” o gozona, para los zapotecos de la Sierra, es la forma de relación comunitaria vigente en las comunidades indígenas del país y mediante la que los vecinos y la comunidad realizan trabajos de beneficio recíproco.

<sup>10</sup> Las autoridades municipales de San Bartolomé Zoogocho se eligen de acuerdo con el sistema de usos y costumbres, procedimiento reconocido desde 1995 por la Constitución del estado de Oaxaca. El ayuntamiento se conforma por presidente municipal, secretario, síndico, regidor primero y regidor segundo. En Zoogocho se realiza la elección de autoridades en el mes de agosto y duran un año en el cargo; el sistema de elección también incluye el ascenso escalafonario por el cumplimiento satisfactorio de los cargos inferiores.

<sup>11</sup> Un ejemplo que ilustra la intención de dotar de sentido a la actividad escolar a partir de las experiencias socioculturales directas lo ofrece el diseño de una clase en la que se utiliza como

La banda sinfónica del internado participa en las celebraciones religiosas, así como en la vida familiar, en fiestas y ceremonias fúnebres. De igual forma, alumnos y profesores del Centro devuelven la ayuda a la comunidad con servicios de carpintería y herrería que realizan en los talleres, o en la preparación de los banquetes de las festividades del pueblo.

### Participación de los padres de familia

La relación del CISLC con los padres de familia está definida por dos hechos: su dispersión en el extenso territorio de la Sierra Juárez y la migración a los Estados Unidos o a grandes ciudades del país; por esta razón no es extraño que los padres estén ausentes durante la mayor parte de ciclo escolar; en muchos casos únicamente asisten al inicio y al final del año escolar. Uno de los problemas más frecuentes que se vive en Zoogocho es la condición de abandono o descuido de algunos padres, quienes se despreocupan no sólo de la educación de sus hijos, sino que llegan a dejarlos sin cuidados. Algunos llegan con antecedentes de desnutrición, maltrato físico o psicológico.

A pesar de lo anterior, algunos padres forman el Comité de la Asociación de Padres de Familia y prestan servicio de tequio, una modalidad de trabajo colectivo a favor del bien común.

En el momento de la inscripción los maestros del CISLC entrevistan a los padres de familia acerca de la situación familiar y sobre la opinión que tienen de la educación bilingüe; para el ciclo escolar 2005-2006 los padres de familia están de acuerdo en que la educación de sus hijos sea bilingüe, de forma que aprendan español y enriquezcan y usen la lengua indígena correspondiente, lo que no es trivial dado el rechazo que muchos padres de familia y maestros tienen por el uso de la lengua indígena en las escuelas.

---

tema la instalación del conducto para el CISLC; en la didáctica se cubrieron varios propósitos de aprendizaje: cálculo, uso de las lenguas indígenas, conocimiento del medio y sobre todo la revaloración del sentido de responsabilidad y ayuda social.

## Influencia favorable entre aulas y talleres

Uno de los aspectos que influyen en el éxito educativo del CISLC es la organización del centro escolar como albergue, el cual integra internado con escuela primaria y talleres; se reconoce también la influencia favorable de la formación para el trabajo que se ofrece en los talleres del CISLC, especialmente el taller de música.<sup>12</sup> En efecto, existe un círculo de influencia positiva entre los talleres y las aulas: la visualización del aprendizaje orientado a un saber-hacer útil que se obtiene en los talleres dota a las aulas de mayor disciplina y sentido para los alumnos; esto coincide con el reconocimiento de la influencia favorable de las actividades extracurriculares en el aprendizaje en las aulas. En este sentido, otro ejemplo interesante es el reportado por Sandoval Cruz,<sup>13</sup> quien observó en la escuela primaria de San Andrés Chicahuaxtla, en la región triqui alta, que los alumnos y alumnas que participan en una banda de guerra estudiantil, que se distingue por su disciplina y calidad, mejoraron notablemente su desempeño académico.

Por otra parte, la organización colegiada entre profesores de los talleres y la primaria favorece el aprendizaje en ambos escenarios; como ejemplo de esto en las aulas y los talleres se trabaja en el uso de fracciones matemáticas, que son parte del currículo de la primaria y habilidades indispensables en los talleres.

El reporte de una sesión de trabajo ejemplifica cómo es la actividad académica colegiada en el CISLC y cómo los profesores de primaria y los de talleres organizan actividades de enseñanza conjunta.

En una sesión de trabajo conjunto entre los profesores de taller y de primaria se interesaron por la manera de enseñar las fracciones, de forma que se integren como contenido de las clases de primaria y en los talleres; el ejemplo más interesante viene del uso de fracciones en el taller de música. Uno de los

---

<sup>12</sup> Martin (2004). De acuerdo con Martin, si bien las prácticas de enseñanza musical no son propiamente “constructivas”, el aprendizaje está centrado en la actividad del alumno y su base es el aprendizaje por interacción; retoma el concepto de Zona de Desarrollo próximo de Lev Vygotsky para explicar el éxito.

<sup>13</sup> Comunicación personal, 2005.

maestros hace una observación: “en zapoteco no existe referencia a las fracciones, se habla de mitades, mitades de mitades, etcétera”. Los maestros de mixe y de chinanteco dijeron que en sus lenguas sucede lo mismo.

A continuación intentaron diseñar un plan de clase para enseñar las fracciones. Se advierte que existe una diferencia entre los conceptos de cantidad continua y cantidad discreta; por ejemplo, la mitad de una gota, la mitad de un ser humano ¿cuánto es? Plantean como objetivo la comprensión del concepto de fracción. Para algunos es preferible partir de un punto más intuitivo o “experiencial” que de un concepto, porque los maestros regularmente parten de definiciones y con ellas relegan a los conceptos. Se advierte también en la posibilidad de incluir un propósito intercultural y relacionado con la lengua en su concepto de mitad. Para organizar el aprendizaje se decidió trabajar en pequeños equipos, y utilizar experiencias de fraccionamiento; por ejemplo, repartir objetos, o notación musical, recetas de cocina, costura o carpintería.

Se invitó a cuatro niños a realizar una experiencia, la cual consistió en repartir canicas: cuatro niños se repartieron 20 canicas. Luego, la pregunta: “¿Cómo se llama lo que cada uno recibe?”. El mayor y más avisado dice cinco unidades; los demás repiten su respuesta. Luego, se les muestra que las canicas también pueden recibir el nombre de personas o llamarse un quinto o una quinta parte del total. Nueva distribución: entonces el mayor de ellos acierta a llamarlo “un tercio”, antes usan “tres unidades” o “tres enteros”. Todos los niños acertaron a llamar tres unidades a cada conjunto de canicas, después de que uno de ellos lo dijo en la primera experiencia. Utilizan también papiroflexia (no consiguen buenos resultados didácticos) y recetas de cocina con mejores resultados; estas actividades pretenden plantear problemas que los niños puedan resolver siguiendo instrucciones en las que se empleen las fracciones para llegar al resultado. La organización del aprendizaje recomendable es en equipos de trabajo. Se pueden llegar a usar fracciones: primero como representación numérica, segundo como cantidades y, lo más complejo, como operaciones. Se aprecia el interés de los maestros por organizar las actividades de enseñanza como experiencias directas de práctica y en trabajo coordinado entre aula y taller.

## El aprendizaje como centro de la cotidianidad

El CISLC es una escuela de tiempo completo; es decir, los alumnos participan en actividades de aprendizaje la mayor parte del día. Durante la mañana (de 7 a 8 y luego de 9 a 13 horas) asisten a clases en la escuela primaria o a clases de taller y por la tarde vuelven a clases o a los talleres hasta las 7:30; también hay horas dedicadas a la consulta y al trabajo en la biblioteca; y los alumnos del taller de música durante todo el día practican su instrumento musical. Los alumnos cumplen regularmente tareas de mantenimiento de las instalaciones y ayuda en los servicios de limpieza y cocina.

El modelo de escuela completa con internado puede presentar ventajas educativas o puede convertirse en lugar de descuido y maltrato para los niños. El éxito o fracaso formativo del internado o escuela de tiempo completo se relaciona con el grado de compromiso de los docentes y los responsables administrativos del Centro. Para el caso de Zoogocho existe una gran responsabilidad de la comunidad educativa y de quienes ejercen cargos administrativos.

## Vida en comunidad

La organización sociocultural de los pueblos indígenas tiene como una característica básica la organización en un modelo de vida comunitario, y la condición misma del centro educativo exige para ser funcional una organización colectiva; así, por estas dos vías se puede caracterizar al CISLC en términos comunitarios. Las manifestaciones de la organización comunitaria son múltiples. En efecto, los alumnos están agrupados en una sociedad de estudiantes que reproduce parcialmente la forma, el funcionamiento y las atribuciones del cabildo indígena. De este modo, existen cargos similares a los del gobierno tradicional indígena y su funcionamiento también mantiene ciertos paralelismos con la forma de gobierno indígena.

Como sucede en muchas escuelas de educación indígena, los alumnos organizan los festejos del día del maestro. Así, en mayo de 2005 la sociedad de alumnos organizó el festejo para el día del maestro. Para hacerlo, los estudiantes se adjudican el gobierno de la escuela durante ese día; la noche anterior notificaron al responsable de la guardia que ellos asumirían la autoridad. El festejo inició con la canción popular “*Las mañanitas*”, que los alumnos le cantan a los profesores acompañados por la banda sinfónica; durante la mañana organizan actividades deportivas, una comida y un festival en el que presentan más de una veintena de actos artísticos; no es necesario insistir en el grado de organización que se requiere para montar una escena como la descrita.

Por su parte, los maestros usualmente organizan el trabajo académico en forma colegiada: organizan reuniones regulares para la planificación y evaluación del trabajo escolar, en las que participan las maestras de primaria y los maestros de taller; designan representantes, como sucedió en el caso de la participación del CISLC en un diplomado de educación intercultural bilingüe: eligieron a una de las maestras y establecieron compromisos (la representante se comprometió a compartir los avances conseguidos con los demás docentes y los docentes a su vez se comprometieron a trabajar en equipo con la representante). Como resultado, en todas las aulas se identificaron los niveles de bilingüismo de los alumnos; en dos ocasiones evaluaron el desempeño de lectura y escritura, hicieron observaciones mutuas de clases, organizaron talleres de desarrollo lingüístico para maestros, fortalecieron los talleres de oralidad, lectura y escritura de las tres lenguas indígenas e hicieron innovaciones didácticas en el aula.

Es probable que el éxito de la experiencia educativa de Zoogocho en buena medida se deba al compromiso de los profesores con la educación de sus alumnos y a su organización bajo presupuestos comunitarios. Es notorio que la mayor parte del tiempo lo dedican a la enseñanza en las clases de primaria, en talleres, en los ensayos de bailables, de la banda de guerra, cuidado de los alumnos, reuniones para el diseño o evaluación pedagógica... Los maestros que tienen mayor antigüedad inducen a los de ingreso reciente para que continúen la tradición de responsabilidad y trabajo común que se ha mantenido en Zoogocho desde la década de los noventa.

## Prácticas docentes

Existe un interés continuo de las maestras y maestros en Zoogocho por incorporar nuevas prácticas de enseñanza en el aula. Resulta sorprendente la facilidad con que se puede dar inicio a una sesión de trabajo pedagógico con las maestras, lo cual se origina en la costumbre que existe de trabajar en colegio de docentes. Aunque también se dan casos de indiferencia o molestia por dedicar tiempo a la innovación de las prácticas de enseñanza, es posible afirmar que en el CISLC existe una buena disposición para mejorar las prácticas de enseñanza. Un caso ejemplar es el desarrollo de una clase de matemáticas de 5° grado; la observación se transcribe enseguida:

Grupo de quinto grado, los alumnos se encuentran sentados en filas de butacas frente al pizarrón. La maestra les presenta a los alumnos un problema matemático.

Escribe en el pizarrón el enunciado de un problema matemático que los niños habían resuelto previamente en casa: “un ciclista entrena dando vueltas a una pista de 5 km. Cada vuelta la recorre en 30 minutos. ¿Cuánto tiempo tardará en recorrer 19 km?” Luego les pregunta cómo lo resolvieron. Algunos alumnos pasan al pizarrón y presentan sus resoluciones; una de ellas forma una tabla de relación, a la que llaman tabla de variaciones y presenta lo siguiente:

Minutos	Kilómetros
30	5
60	10
90	15

La limitación de esta solución es que no permite precisar la respuesta para cantidades que no sean múltiplos de 5 o 30.

Otro realiza una multiplicación de las dos cantidades:  $19 \times 30 = 570$ .

Los niños participan, pero no aciertan. Es un grupo relativamente numeroso, aproximadamente de 30 niños y niñas; pocos son los que no están atentos o participan en el problema. Los alumnos hablan y entienden con facilidad español; la clase es en esta lengua, se nota acento y prosodia, parece un español cantado.

Examinan en el grupo la resolución por multiplicación de variables (minutos y kilómetros). Entonces la maestra les sugiere que conviertan los minutos en horas:  $570/60 = 9$  horas y 30 min. Los alumnos parece que se dan cuenta de que 570 minutos o 9 horas y media es demasiado tiempo para recorrer la distancia. El problema hasta aquí no representa una experiencia directa para los alumnos: ¿tienen idea de la distancia que son 19 kilómetros? ¿Los recorren a pie o en bicicleta? Por otra parte, en el campo las distancias se calculan más en tiempo que en distancia, por la irregularidad del terreno.

Los alumnos presentan sus respuestas, la maestra las acepta sin *comentar nada, sin rechazarlas*; les llega a preguntar: *¿es posible que todas las respuestas sean correctas?*

Luego la maestra les pide a los alumnos que intenten la resolución por tablas de variación. Les pide que vayan escribiendo las respuestas que van “elaborando”.

Respuestas propuestas por los niños: 9:30 horas, que resultan de multiplicar variables y luego convertir minutos a horas. Otras resoluciones de los alumnos son las siguientes:

*9 hrs. y 50 min.* (Tal vez el mismo procedimiento que el anterior con operación de conversión incorrecta).

*1: 34 min.* (No los acompaña razonamiento ni explicación de procedimiento).

3 horas

1: 54

La maestra pregunta entonces: “¿cómo hicieron para que les saliera?”

Uno de ellos pasa al pizarrón y resuelve  $120 + 120 + 120 + 120 + 60 + 30 = 570$ .

La maestra pregunta entonces: “¿Ustedes creen que son muchas horas?” Luego pregunta ¿Y al qué le salió 9:50 min. cómo le hizo?

La maestra revisa con los niños si la multiplicación es correcta.

Pregunta: ¿Hay dos resultados correctos?

Pasa a examinar la tabla de variación.

La maestra se muestra sorprendida: ¡Tenemos tres respuestas correctas!

Luego, los lleva a una experiencia directa; les pide que se paren y simula que alrededor del aula es una pista, los hace comprobar por tiempos simulados de recorrido y distancias la cantidad que le llevaría el recorrido: una vuelta de 5 km. En 30 minutos, otra vuelta y llevamos una hora y 10 km. 3 vueltas y le pregunta a un niño: ¿cuánto tiempo? 15 km. Y una hora y media.

Les hace ver que la respuesta correcta es la de la tabla de variaciones.

¿Cómo hacemos para otros cuatro? –Pregunta la maestra.

Dos niños transforman 60 min en 5 km, para llegar a 12 min. por m.

Luego diseñan una tabla como la siguiente:

6 min.	1 km.
12	2 km.
18	3 km.
24	4 km.
Etcétera	

**Presentan la respuesta correcta: 1:54.**

Como se advierte, la maestra tiene buena capacidad didáctica para enseñar matemáticas. Así mantiene el propósito de aprendizaje; permite que los niños expongan sus resoluciones, los guía para que constaten la respuesta correcta; les formula preguntas que cuestionan sutilmente sus resoluciones. Utiliza situaciones de comprobación mediante la experiencia directa y emplea el procedimiento de “descubrimiento” para la comprobación de respuestas por diferentes procedimientos. Es decir, mantiene un propósito de aprendizaje constante y utiliza medios flexibles. Se puede caracterizar su enseñanza como participación guiada.<sup>14</sup>

Existen también ejemplos de enseñanza en las que los maestros emplean recursos memorísticos y mecánicos. Por ejemplo, a los alumnos del último grado se les pide que lean un texto a coro sobre el descenso del hombre en la luna, para que luego el maestro les “explique” mediante paráfrasis el contenido de la lección.

Por supuesto existen entre los docentes contrastes y diferencias en la didáctica. Sin embargo, los maestros que utilizan una didáctica tradicional también lo hacen convencidos de que es la mejor opción para conseguir los objetivos de enseñanza; además, en sus clases utilizan actividades de aprendizaje variadas y numerosos materiales didácticos. Un ejemplo interesante lo ofrece lo que sucede en el aula de primer grado.

El grupo está compuesto por 13 alumnos de seis años. Uno de ellos no habla español: es hablante de chinanteco; tres son hablantes monolingües de español y el resto son bilingües (dos mixes, dos chinantecos y tres zapotecos).

La maestra tiene mucha experiencia en el trabajo con estudiantes de primer grado; ella es hablante de zapoteco, aunque no usa esta lengua en clases. Las clases se imparten<sup>15</sup>exclusivamente en español y la preocupación central es

---

<sup>14</sup> R. Rogoff, *Aprendices del pensamiento*. Paidós, Barcelona, 1993.

<sup>15</sup> Existen criterios de los padres y maestros con respecto al tiempo que se requiere para aprender a leer y a escribir; por supuesto estos no están basados en la construcción cognoscitiva de la lectura y la escritura. Lo que ellos aprecian como saber leer y escribir es tener la capacidad

conseguir que los alumnos aprendan a leer y a escribir en un plazo no mayor a tres meses. Para conseguirlo, la maestra dedica muchas horas de clase a leer a los alumnos relatos basados en imágenes, dictarles palabras, o pedirles que copien enunciados escritos en el pizarrón. Su trabajo en el aula lo hace con el grupo completo o, cuando lo considera necesario, ofrece atención individual a los alumnos más atrasados, mientras los demás realizan alguna tarea como copiar enunciados del pizarrón. Según su propia definición, conjuga los métodos estructural y onomatopéyico con buenos resultados.

En una de sus clases<sup>16</sup> relata la historia del “Ratón Pérez”; narra el cuento con voz clara siguiendo la trama que les presenta en un cuaderno de gran formato en el que se ven dibujos claros y atractivos. Hace señalamientos mientras construye la narración a partir de enunciados que dice con claridad y buen volumen. En la narración se repite en varios de los episodios la misma situación y las mismas oraciones, en las que sólo cambia el nombre del sujeto. Los alumnos se muestran interesados en el relato que ya antes habían escuchado. Luego les pide que narren la historia del “Ratón Pérez”; lo cual hacen repitiendo los mismos enunciados de la maestra. Por último pide que dibujen la historia.

La maestra está segura que antes de las vacaciones todos sus estudiantes leerán y escribirán en español.

Con respecto al alumno W —niño chinanteco de seis años que no habla español—, la maestra piensa que comprende lo que se le dice en español porque realiza las tareas que pide, por ejemplo dibujar; sin embargo, lo más probable es que comprenda apoyándose en la observación de lo que hacen sus compañeros y no de la comprensión en español. Este hecho lo confirma una pequeña experiencia en la que se le pide que realice pequeñas instrucciones, como ponerse la mano en la cabeza, cerrar los ojos, etcétera, y que W no ejecuta. No obstante, W se muestra alegre, confiado y seguro de sí. Es claro que al

---

para decodificar textos y copiarlos, sin importar que los alumnos construyan significados. Este hecho presiona a los maestros, por lo que no se interesan por seguir el enfoque comunicativo, situación que no les asegura cumplir con los tiempos esperados; prefieren apoyarse en los “métodos” conocidos de lectura y escritura.

<sup>16</sup> Esta clase fue observada a fines de septiembre de 2005, cuando habían transcurrido seis semanas de clases.

encontrarse en un ambiente de inmersión en español y al contar con seguridad afectiva aprenderá sin dificultades un español elemental.<sup>17</sup>

## Evaluación del aprendizaje

Los resultados del aprendizaje de los estudiantes comprueban las ventajas que tiene la concurrencia de factores educativos favorables como los que se presentan en la primaria del internado de Zoogocho.<sup>18</sup> Al término del ciclo escolar 2004-2005 se realizó una evaluación del aprendizaje entre 156 alumnos de la primaria. Se les presentó una prueba con la que se examinan tres áreas de lenguaje: lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. La prueba se compone por 17 tareas: 16 en español y una en lengua indígena dedicada a la escritura de un texto libre. Cada tarea incluye varios indicadores de aprendizaje; por ejemplo, la tarea *comprensión de una narración breve y familiar* permite evaluar si el alumno identifica: a) el título y b) las acciones y personajes del relato.

La prueba se diseñó de acuerdo con los siguientes criterios: *a) los objetivos que los alumnos deben cubrir en los diferentes grados de la primaria, b) el uso de situaciones de examen culturalmente significativas para los alumnos, y c) el reconocimiento de que son hablantes de español como segunda lengua.* Con la evaluación se quiso identificar qué conocimientos poseen los estudiantes, no únicamente si alcanzan o no los estándares que corresponden a su grado. Al respecto, se ha argumentado que la evaluación únicamente se justifica en cuanto permite identificar los elementos que pueden favorecer el proceso de aprendizaje.<sup>19</sup> En esta evaluación importaba evaluar si los alumnos alcanzaban lo que se espera en su grado y, si no lo hacían, entonces identificar qué competencias poseen, sin im-

---

<sup>17</sup> El caso de W. se da en una situación de inmersión y confianza, pero para muchos niños la escuela es el único medio de aprendizaje del español, lamentablemente no existen formación docente, estrategias ni medios didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua. El ejemplo de la maestra es útil para la enseñanza básica del español como segunda lengua.

<sup>18</sup> C.J. Figueroa (2005), *La escuela de educación indígena: diversos escenarios de bilingüismo.*

<sup>19</sup> Martin, 2004.

portar a qué grado correspondan. Por esta razón, a los estudiantes de todos los grados se les presentaron todas las tareas que cubre la primaria, pidiéndoles responder hasta donde supieran (véase el *Apéndice 3. Estructura de la prueba de lectura y escritura*).

Dado que para los alumnos las tareas resultaron significativas, se observó una alta motivación para resolver el examen. Así, las tareas en las que los alumnos narran un cuento libre y en la que escriben un recado (para aquellos que consiguieron hacerlo) resultaron muy productivas, puesto que tuvieron la oportunidad de expresar sus ideas, malestares, fantasías o demandas, casi como si se tratara de una prueba psicológica proyectiva.

El análisis de los resultados muestra que la mayoría de los alumnos de la primaria resolvió las tareas correspondientes a su ciclo escolar;<sup>20</sup> como se ve en la tabla 1, el porcentaje de aciertos por grupo no es inferior a 72%, para 5°, y llega a 90% para 6°. Incluso los alumnos de todos los grados consiguieron resolver algunas tareas de grados superiores.

En todos los grados se advierte un problema con respecto al uso formal de la escritura por limitaciones en la ortografía, el uso de mayúsculas y la puntuación, lo que no significa un llamado al uso de medidas extremas para mejorar la ortografía, en detrimento del uso significativo de la escritura. También es interesante encontrar cómo los estudiantes son capaces, a partir de segundo grado, de comunicar mensajes propios, y cómo les resulta difícil utilizar estructuras narrativas como las de un recado o una carta. Es posible que por tratarse de una segunda lengua se presenten limitaciones en el uso de artículos y concordancias. Es importante anotar que la resolución de la tarea de escritura en lengua indígena fue limitada; la mayoría de los alumnos únicamente consiguió escribir palabras aisladas en formato de listas.

---

<sup>20</sup> Los parámetros se fijaron por ciclo escolar, de esta forma los alumnos de primero y segundo grados debían resolver las tareas con numeración “1” y “2”; los de tercero y cuarto grados las tareas con numeración “3” y “4”, y los de quinto y sexto las tareas con “5” y “6”. La exigencia se va acumulando, de forma que el segundo ciclo incluye al primero y el tercero al primer y segundo ciclos.

El análisis por grados reporta lo siguiente:

### *Primer grado*

Presentaron el examen 13 alumnos. Más de 60% (véase la tabla 5-1) de ellos consiguieron resolver las tareas asignadas para 1º y 2º, y la primera de 3º (tareas 1.1 a 3.1). Se encontraron limitaciones en la ortografía, incluso en la del propio nombre; y en el caso de la tarea 1.3, en la que se espera el uso complejo de ortografía en palabras con diptongos o acentos, no resulta extraño que ninguno consiguiera escribir correctamente la mayoría de las palabras. La tarea 2.2 pide responder preguntas a partir de la comprensión de un texto; el bajo resultado (38%) en esta tarea se explica porque los estudiantes únicamente asocian las palabras del texto con las de las preguntas y las responden en forma mecánica, sin darles sentido. Algunos alumnos (23%) resolvieron bien ciertos aspectos de la tarea 3.2, en la que se pide que contesten preguntas sobre un relato con personajes y explicaciones (véase la tabla 5-2).

**La calificación absoluta** es el porcentaje de aciertos que obtuvo el grupo, sumando la cantidad ideal de puntuación que conseguiría si el total de alumnos consiguiera 100% de aciertos en toda la prueba, dividido por la sumatoria real de puntaje obtenido por el grupo.

**La calificación relativa** es el porcentaje de aciertos que consigue el grupo tomando como base el número total de puntuación que se debería alcanzar por ciclo (el uno para primero y segundo grados, el segundo para tercero y cuarto, y el tercero para quinto y sexto), así como la puntuación conseguida por el grupo con respecto al ciclo.

### *Segundo grado*

El avance más importante en la resolución general de la prueba se da entre el primer grado y el segundo (la calificación absoluta de los alumnos de segundo grado llega a 57%, mientras que los de primero sólo consiguen un puntaje de

Porcentajes de aciertos de la prueba general por grupo (calificación absoluta)  
y porcentaje de aciertos por ciclo de la primaria por grupo

<i>Calificación/ Grado</i>	1° n=13	2° n=23	3° n=24	4° n=25	5ª n=21	5b n=12	6° n=13
<i>Calificación absoluta</i>	26%	57%	69%	80%	72%	82%	90%
<i>Calificación relativa</i>	85%	82%	79%	85%	72%	82%	90%

Indicadores y su índice de dificultad

Indicador	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Escritura alfabética	.80	.99	1	1	1	.98
Separa las palabras	.39	.79	.93	.95	1	.98
Usa mayúscula y minúsculas	.77	.87	.90	.90	1	.92
Ortografía correcta	.54	.66	.68	.40	.65	.72
Identifica oraciones a partir de dibujos	.52	.81	1	.86	.97	.96
Reconoce el nombre del dibujo	.80	.97	1	.92	1	1
Escribe el nombre del dibujo	.51	.89	.95	.92	1	1
Escritura alfabética	.54	.86	.95	.92	1	1
Ortografía correcta	0	.04	.30	.92	.53	.22
Utiliza plural y singular	.16	.26	.43	.64	.71	.58
Expresa el significado de la imagen	.37	.81	.78	.84	1	1
Describe correctamente la acción representada	.22	.58	.62	.84	1	.94
Identifica el título	.42	.57	.68	.84	.97	.96

(Continúa)

## Indicadores y su índice de dificultad

Identifica personajes por sus acciones	.14	.50	.75	.84	1	1
Utiliza sujeto y verbo	.45	.80	.81	.94	1	1
Escribe oraciones en secuencia narrativa	.45	.80	.81	.94	1	1
Infiere acontecimientos no presentes en los dibujos	0	.45	.53	.78	.79	.91
Estructura de narración	.20	.52	.53	.68	.97	.94
Ortografía correcta	0	.07	.28	.52	.79	.50
Redacta un título	0	.46	.53	.61	.97	.94
Identifica personajes	0	.26	.43	.50	.92	.81
Identifica al narrador	0	.26	.65	.66	1	.79
Identifica explicaciones	0	.16	.34	.38	.94	.82
Redacta el inicio del relato		.14	.06	.16	.38	.21
Incluye personajes		.43	.48	.44	.89	.84
Incluye título		.65	.64	.61	1	.88
Presenta el desarrollo del relato		.39	.48	.50	1	.88
Incluye escenario		.21	.03	.16	.76	.55
Usa tiempos narrativos		.13	.06	.11	.69	.47
Redacta un desenlace		.15	1	.11	.71	.70
Ortografía correcta		.02	.12	.22	.48	.23
Estructura las oraciones		.34	.29	.44	.97	.84
Usa mayúsculas y minúsculas		.04	.03	1	.30	.24
Utiliza puntuación		.02	.03	1	.56	.39
Elige el verbo adecuado		.55	.56	.77	.94	.98
Presenta estructura de recado		0	.06	1	.53	.55

*(Continúa)*

## Indicadores y su índice de dificultad

Redacta una explicación		.23	.50	.55	.87	.80
Elige adjetivos que concuerden en género y número		.03	.87	.77	.93	.93
Elige verbos que concuerdan en tiempo y persona		0	.20	.21	.85	.62
Presenta estructura de carta		0	.06	1	.76	.65
Incluye la información que se le pide		.30	.20	.23	.82	.76
Elige las definiciones adecuadas		.06	.60	.1	.63	.66
Identifica el título		.37	.40	.81	.85	.70
Identifica al autor		0	.13	1	.97	.79
Identifica personajes		0	.13	.09	.95	.75
Identifica explicaciones		0	.06	.09	.82	.64
Identifica consejos		0	0	1	.76	.52
Identifica procedimientos		0	0	1	.87	.55
Identifica consecuencias derivadas de actos		0	0	1	.89	.48
Infiere sucesos		.13	.20	.18	.87	.66

27%). Probablemente este salto en el aprendizaje se debe a que los alumnos de segundo grado al término del año escolar ya se han apropiado de la escritura como medio de comunicación, lo que aun no sucede en primer grado. De igual forma, resulta interesante comprobar cómo intentan o resuelven tareas de los grados superiores, hasta llegar a sexto grado.

A partir de este punto se marca la tendencia que se encuentra en el resto de los grados: una buena capacidad para comunicar mensajes, pero con limitaciones formales. Por ejemplo, en segundo grado en la redacción de una narración

propia (tarea 3.3), el porcentaje de aciertos que consiguen los estudiantes es bajo con respecto a la ortografía, el uso de puntuación y el uso de mayúsculas (véase la tabla 5-2). Sin embargo, se muestran capaces de escribir la narración de una experiencia personal o un relato escuchado, en el cual aparecen personajes, escenario, acciones y tiempos narrativos. Obtiene un porcentaje elevado de aciertos cuando el indicador se refiere a la calificación relativa con la que se estima el porcentaje de aciertos que consiguen con respecto a resolver las tareas de primer y segundo grado.

### *Tercer grado*

Fueron evaluados 24 alumnos de tercer grado. Los resultados muestran un aumento en la calificación absoluta, la cual llega a cubrir 69% de las tareas de la primaria. Esto indica que los alumnos alcanzaron a cubrir en este grado aspectos básicos de comprensión de lectura y escritura. La mayoría de ellos redactan cartas y recados con el contenido correspondiente. Aun continúan las limitaciones ortográficas. Su comprensión lectora es importante porque consiguen interpretar textos en los que se incluyen aspectos complejos, en cuanto explicaciones e inferencias, como el relato de la tarea 6.2. En tercer grado ya están presentes las competencias básicas de la primaria, de acuerdo con el diseño de la prueba.

### *Cuarto grado*

Fueron evaluados 25 niños de cuarto grado. Lo relevante es que la calificación absoluta (80% de aciertos) y la calificación relativa (85%) se acerca a los valores esperados de calificación, y llegan a ser equivalentes a los de los alumnos de quinto grado. La diferencia más importante con los grados previos es que los alumnos de cuarto consiguen mayores aciertos en los indicadores que corresponden a sexto: definición de conceptos y comprensión de un relato fantástico. El uso de la ortografía sigue resultando poco satisfactorio: en la escritura de un relato propio aún presenta muchos errores (únicamente 20% de los niños lo

hace adecuadamente), y en la escritura de nombres de dibujos sólo 20% lo hacen con ortografía correcta, aunque esta tarea resultó difícil para todos los grados.

### *Quinto grado A y B*

Los resultados de quinto grado A y B son equivalentes por su tendencia: en ambos se advierte un alto dominio de las competencias evaluadas para la mayoría de los niños de estos grupos, 72% y 82% respectivamente. La ortografía de palabras de escritura difícil continúa presente, así como el uso de formatos para cartas y recados. Es interesante el hecho de la alta comprensión que tienen de los conceptos que se utilizan en sexto grado, lo que permite suponer un buen dominio conceptual y lingüístico de nociones escolares.

### *Sexto grado*

En sexto grado la mayoría de los alumnos (90%) resuelve las tareas de lectura y escritura que, según el diseño de la prueba, se deben alcanzar en la primaria. Las excepciones más notorias se relacionan con los aspectos formales de la escritura, como ortografía y uso de formatos para textos. En cuanto a comprensión de textos, uno de los reactivos, identificación de consejos (53% para sexto grado), es relativamente difícil para todos los grados, lo que no necesariamente significa que tienen limitaciones para la comprensión de ellos, sobre todo si se considera que forman parte de la vida cotidiana de las comunidades indígenas; puede ser que el caso utilizado (la advertencia de un hombre de conocimiento a un personaje curioso) no resulte pertinente.

En una reunión de trabajo las maestras y maestros del CISLC conocieron los resultados de la evaluación. Desde la perspectiva de este trabajo éste es el destino más importante de la evaluación; sin embargo, no se dio una respuesta inmediata a la información; esperarla resultaría relativamente precipitado dada la modalidad colectiva y prudente con que reciben la información. La reacción más importante se dio por la solicitud de los maestros para realizar una próxima evaluación.

En la agenda para la formación de un sistema de evaluación de aprendizaje en Zoogocho<sup>21</sup> resulta importante subrayar lo siguiente: a) es necesario continuar evaluando el aprendizaje con instrumentos (étnicos) socioculturalmente pertinentes; b) es necesario utilizar pruebas que proporcionen información comparativa con los estándares nacionales; c) es conveniente utilizar indicadores y gráficos que ayuden a los maestros a utilizar la información de las evaluaciones, y d) complementar la evaluación con información obtenida de la etnografía en el aula (véase el Anexo 2).

### Comunidad educativa multiétnica y multilingüe

Otra característica distintiva del CISLC se debe a su condición de multilingüismo. En efecto, a las aulas del CISLC asisten alumnos hablantes de la lengua zapoteca, la chinanteca y la mixe; por su parte, los docentes son maestros bilingües que hablan una de las lenguas indígenas y español. Debido a la composición multilingüe, en las aulas CISLC se utiliza el español como único vehículo de enseñanza, pero no se impide a los niños que en el salón de clases se comuniquen en su lengua materna; incluso en las aulas las maestras llegan a utilizar la lengua indígena que hablan con los alumnos que la entienden y se ayudan de otros niños (traductores) hablantes de las lenguas que no dominan para comunicarse con los monolingües en lengua indígena. Para favorecer el desarrollo de las lenguas indígenas se organizan talleres para el uso de las mismas.

Aunque los docentes de Zoogocho han iniciado una revaloración de las lenguas indígenas que se advierte en la organización de los talleres, existen algunas limitaciones para su enseñanza. Así, se encuentra que: a) La mayoría de los maestros y maestras no saben leer ni escribir en lengua indígena; b) algunos maestros no son capaces de comunicarse fluidamente en lengua indígena, y c)

---

<sup>21</sup> La sistematización de esta práctica educativa puede ser útil para compartirla con otras escuelas de educación indígena.

las actividades de enseñanza de lengua indígena en talleres requieren de una mejor instrumentación didáctica.

Una tarde de la semana se dedica a la enseñanza de las lenguas indígenas. Para ello se organizan talleres en los que se reúne a los alumnos de acuerdo a las lenguas y variantes; de esta forma, existen talleres de zapoteco, de chinanteco y de mixe y los alumnos hispanohablantes trabajan con una maestra hablante de español. Algunos de los alumnos monolingües de español por voluntad propia se incorporan a los talleres de zapoteco; 28 de estos hispanohablantes monolingües, cuyo padres son hablantes de zapoteco, expresaron en una entrevista su deseo por aprender esta lengua con la intención de comunicarse con sus abuelos, otros familiares o personas de la comunidad quienes únicamente hablan zapoteco.

Para algunos de los hispanohablantes no tiene sentido o resulta indeseado aprender una lengua indígena; la maestra que trabaja con ellos intenta convencerlos de la importancia que tiene conocer las lenguas y culturas indígenas, por lo que dentro de su programa de clase enseña cómo es la diversidad cultural en el estado de Oaxaca. En este sentido, es recomendable demostrar a los alumnos que no hablan una lengua indígena: a) la importancia que tiene conocer las lenguas y culturas indígenas; b) integrarlos a los grupos en que se imparten lenguas indígenas, y c) ofrecerles la enseñanza de una lengua indígena con enfoque de segunda lengua y en interacción con los hablantes de lengua indígena.

Con respecto a la enseñanza de lenguas indígenas, las clases se dedican a la lectura y la escritura, para lo cual los maestros y maestras enseñan a los estudiantes los alfabetos. Por ejemplo, les muestran en una cartulina el alfabeto completo o mediante tarjetas las diferentes grafías acompañadas con un dibujo que representa objetos, animales o personas que se escriben con esa letra. La comunicación oral se realiza casi exclusivamente en español.

Por otra parte, el desempeño lingüístico de maestros y alumnos en lengua indígena es desigual, lo cual produce que la comunicación se realice en español. Es en consecuencia recomendable: a) utilizar como medio de comunicación la lengua objeto; b) realizar actividades de aprendizaje para el desarrollo de la oralidad además de la escritura; c) basar la enseñanza en el enfoque comunicativo,

y d) utilizar la interacción entre los alumnos con niveles de desempeño lingüístico distinto para favorecer el aprendizaje y no como obstáculo.

Debido a la interacción intensiva con maestros y niños que hablan español, los estudiantes monolingües en lengua indígena aprenden rápidamente a hablarlo; sin embargo, el español que hablan es marcado y con defectos de construcción.

Según el diagnóstico que hicieron las maestras y maestros de primaria para el ciclo escolar 2004-2005, los niños (aun los hispanohablantes) presentan en todos los grados escolares limitaciones para comunicarse en español. Así, de los 24 hablantes de chinanteco, 35% habla español muy restringido; 32% presenta problemas de pronunciación y únicamente 33% habla español con fluidez. Entre los 134 niños zapotecos se encontró que 3% hablan un español muy restringido, 40% tiene dificultades para la estructuración gramatical y 57% son hablantes eficientes de español. Para los 9 niños mixes se registró que 14% son monolingües, 43% hablan español con limitaciones notorias y 43% son eficientes para comunicarse en L2. De la población total, 9 son monolingües en español. De acuerdo con las apreciaciones de las maestras de la primaria de Zoogocho, el español de los alumnos es limitado y requiere de una mayor dedicación y una mejora de la didáctica de esta lengua como L2.

El problema más común que encuentran en la mayoría de los niños bilingües (lengua indígena y español) y en algunos niños monolingües en español es que, como lo dice una maestra, “no pueden sostener una conversación prolongada y fluida”. A pesar de estas limitaciones, de acuerdo con observaciones en el aula, la mayoría de los alumnos posee una buena comprensión del español para negociar significados académicos; también su competencia del español en lectura y escritura es aceptable, como lo demuestra el resultado de la evaluación antes reportada.

La condición multilingüe del CISLC permite hacer las siguientes consideraciones: a) favorece el aprendizaje del español; b) alienta el desarrollo de las lenguas indígenas mediante talleres lingüísticos, y c) existen actividades e interés por apoyar aún más el desarrollo del bilingüismo entre maestros y alumnos.

## Migración y educación

La migración<sup>22</sup> es una constante histórica presente en la vida sociocultural de Zoogocho: desde hace décadas un alto porcentaje de sus habitantes viven en los Estados Unidos y mantienen vínculos regulares con la población. La influencia de la migración se advierte en todos los órdenes de la vida y ha ocasionado transformaciones profundas en la vida sociocultural de Zoogocho.

Aunque no es posible predecir a largo plazo los efectos de la migración, como todo proceso social produce cambios positivos y negativos asociados a ella. Las marcas de la migración son visibles en los cambios arquitectónicos de edificios y viviendas, por el diseño y tipo de materiales, los cuales llegan a resultar imprácticos para las condiciones de terreno y clima del lugar.<sup>23</sup>

Con respecto a la educación, los efectos de la migración se advierten en las expectativas de padres y alumnos del CISLC: ellos esperan que la escuela los prepare para migrar en las mejores condiciones posibles; esto se traduce como aprender a comunicarse en español y aprender un oficio. Existe una tendencia a idealizar la migración; para muchos padres y alumnos la migración no sólo significa una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida: es también una ilusión, y ésta tiene un papel limitante para la formación de los alumnos, debido a que únicamente se interesan por migrar lo más pronto posible. Además, asociados a la migración se presentan problemas de salud y organización social, acerca de los cuales la escuela puede favorecer una reflexión sobre la migración que resulte formativa, no sólo para los alumnos, sino que cuestione también a los adultos en relación con los efectos socioculturales de la migración.

---

<sup>22</sup> La zona de sierra alrededor de Zoogocho experimenta una intensa migración. De hecho, muchas de las localidades se han convertido en “pueblos fantasmas”. En otros, como sucede en Zoogocho, la mayoría de la población está compuesta por ancianos y mujeres. J.J. Caballero y M. Ríos Morales clasifican a Zoogocho dentro de los pueblos con alta migración.

<sup>23</sup> Tal vez de consecuencias mayores resultan los cambios de ocupación; en una comunidad zapoteca cercana a Zoogocho, una parte de la población es migrante y quienes permanecen en la comunidad se dedican a la albañilería como ocupación exclusiva para construir las casas de los migrantes; se ha dejado de lado el trabajo del campo, la producción de artesanías e incluso la preparación de alimentos, que se sustituye por el consumo de alimentos *chatarra*.

## Comentario final

La experiencia educativa de Zoogocho muestra cómo es posible obtener buenos resultados en educación en condiciones de marginalidad económica. La fórmula parece sencilla: contar con el compromiso de los maestros y con la formación de una comunidad de aprendizaje. Pero en las actuales condiciones de la educación nacional e indígena, esto parece difícil de conseguir en otras escuelas. No obstante, es útil compartir la lección de Zoogocho con otros maestros y maestras, quienes seguramente apreciarán y se apropiarán de las prácticas educativas que tengan sentido para ellos. Posiblemente el análisis de diferentes experiencias en educación indígena es un camino más transitable para la formación de docentes en educación intercultural bilingüe.

## 6. La escuela albergue de Norogachi

*Norma Palma y Eduardo Brondo*

El pueblo de Norogachi es un pueblo habitado principalmente por mestizos o chabochis. No se puede hablar de un trazo o geometría urbana, en parte debido a su ubicación en varias terrazas de alturas y configuraciones muy irregulares; el caserío se esparce alrededor de un pequeño valle ocupado en las actividades agrícolas; justo al pie de una de estas terrazas corre el río Urique. Por esta localización no es posible la existencia de calles, la mayoría de las casas se construyeron en donde le gustó a cada quién, según afirman los mismos habitantes.

Como la mayoría de los pueblos de la Sierra Tarahumara, se originó en torno a la iglesia católica; construida por los misioneros para tratar de atraer a la población rarámuri, con el objetivo de evangelizar, pero también de establecer un patrón de asentamiento, para tratar de lograr el control directo de la muy dispersa población rarámuri e “incorporarla a la civilización”. En varios planes estatales y federales (militares) para la solución del “problema de los indios” se propone la creación de pueblos rarámuri.

Normalmente junto a la misiones casi siempre se instaló una escuela, mismas que se convirtieron en los llamados towisados y tewecados, internados para niños y niñas en donde se usó la lengua rarámuri en las actividades escolares.<sup>1</sup> Sin embargo, a pesar de todos los intentos de acercar a los indios a los centros de “civilización”, estos aún mantienen un asentamiento sumamente disperso y lejano del pueblo de Norogachi y la iglesia. La gran mayoría de ellos aún vive cerca de sus tierras agrícolas y de sus rebaños. Estos pequeños asenta-

---

<sup>1</sup> Juan Luis Sariego R., *El indigenismo en la Tarahumara; Identidad, comunidad, relaciones interétnicas y desarrollo en la Sierra de Chihuahua*, 2002, INI, Conaculta.

mientos, cerca de 50, de distintos tamaños, están ubicados a diferentes distancias entre sí.

La gran mayoría de las actividades cotidianas de la población rarámuri se organizan en correspondencia con el calendario agrícola.<sup>2</sup> En torno a éstas se desarrolla un intenso intercambio de productos y trabajo entre los productores indígenas; parte de este intercambio se realiza en reuniones de convivencia entre varias familias, a las cuales también se les llama *teswinadas*.

En la misma región y en las mismas condiciones geográficas los agricultores chabochis han creado un sistema productivo completamente distinto, basado principalmente en el trabajo asalariado contratando a los rarámuris.

Los chabochis llegaron a Norogachi a finales del siglo XIX desde varios lugares, Nonoava, Batopilas, etcétera, atraídos por la explotación minera y forestal. Ya en el siglo XX les fueron reconocidos derechos agrarios y son incorporados como ejidatarios a los ejidos, sin que se les haya notificado oficialmente a los dueños de las tierras, los rarámuris.<sup>3</sup> Desde entonces, Norogachi es en su mayoría un pueblo chabochi, en donde se han avicinado pocas familias rarámuris.

En “el centro de Norogachi” se localizan los albergues para niños indígenas, conocidos como: “el de las monjas y el de los hermanos”. El primero es para las niñas, el segundo es para los niños, comparten el comedor y la escuela.

Sus edificios, al igual que la iglesia, destacan sobre el resto de las casas de los chabochis. Éstas en su mayoría son de una planta y no se puede hablar de un solo estilo arquitectónico; la mayoría de las casas está rodeada de un patio, usado para criar ganado menor y pollos. La muy reciente electrificación del poblado ya ha impulsado un cierto ordenamiento urbano y poco a poco las nuevas construcciones, se dice, “se van a alinear con la línea de la luz”.

Por encima del pueblo se ubica la nueva escuela, la Gabriela Mistral, más conocida en el pueblo como la de las monjas. Es de construcción reciente y se

---

<sup>2</sup> Véase Pedro de Velasco Rivero, *Danzar o morir; religión y resistencia a la dominación en la cultura tarahumar*, Centro de reflexión teológica, 1987, México.

<sup>3</sup> Véase François Lartigue, *Indios y bosques, políticas forestales y comunales en la Sierra tarahumara*, Ediciones de Casa Chata, 1983, México.

diseñó pensando en las condiciones climáticas extremas de la región. Se edificó en un terreno que fue potrero sobre pastoreado; es una terraza en la parte más alta del pueblo, de pendiente suave y con forma de barcaza. En dos de sus lados termina de manera abrupta en una barraca; otro más se funde con el cerro que bordea el valle de Norogachi; uno de esos lados se convierte en una cuesta menos escabrosa que se diluye entre las casas del pueblo. Al pie de la barranca, justo debajo de la terraza, corre el mencionado río Urique; éste se abre camino a un costado del pueblo y pasa por la parte trasera de los antiguos edificios escolares, el de los hermanos Maristas, el de las Siervas de Dios y de los Pobres y el de la escuela Primaria Federal Rafael Ramírez.

A la nueva escuela se llega por una vereda que culmina en una empinada escalera, tallada con marro y cuña en la piedra. La construcción se destaca desde todo el valle, justo arriba del pueblo, no sólo por su estilo arquitectónico, sino también por el color amarillo brillante de sus aulas y, al decir de algunos chabochis: “nomás pa´ estar arriba”.

Cada uno de los grupos tiene su propia aula, todas cuentan con una letrina seca, ubicada en el extremo opuesto al patio central y cercana a la puerta del salón de clases.

Por razones del clima, sobre todo el invierno, se construyeron unidades separadas entre sí, tratando de captar el máximo de calor en la larga temporada de frío.

El edificio de la dirección está formado por dos amplias salas y se sitúa en la parte más alta de la terraza; una de ellas es la ocupada por la dirección escolar y la otra es para uso de los maestros, en donde se realizan las reuniones o trabajan. Ambas permanecen abiertas durante todo el horario de clase. Al lado derecho de este edificio se construyó un amplio salón de usos múltiples, un poco más abajo la bodega, en el lado izquierdo la cooperativa (la tienda) y el salón de cómputo. En el extremo opuesto a la dirección, cerrando el patio, se ubican justo al borde del barranco las canchas deportivas. El plano de toda la escuela se realizó tratando de obtener las mejores ubicaciones ofrecidas por el terreno; así se formó un arco abierto hacia el valle; desde la puerta de la dirección se alcanza a contemplar en toda su dimensión el valle de Norogachi. Esta

ubicación, sobresaliente en todos los sentidos, es motivo de gratos comentarios por parte de los niños; les gusta su escuela y lo comentan con gusto.

En el extremo opuesto del pueblo se localiza la escuela secundaria; la mayoría de sus alumnos son egresados de las escuelas de Norogachi, aunque muchos son hijos de los mestizos. También existe un bachillerato, pero a decir de algunos de los chabochis ambas escuelas se están quedando sin alumnos, porque las monjas mandan fuera a los egresados de la primaria.

La construcción de la escuela nueva fue financiada por el empresariado chihuahuense y la fundación Llaguno; el equipo de la sala de cómputo fue donado por la Fundación Televisa y el equipo de fútbol América. Todo el perímetro de la escuela está cercado por una malla de alambre galvanizado que sirve más para proteger a los alumnos de fatales caídas por los barrancos que limitan con la escuela, que para evitar a los posibles intrusos.

Desde una de las esquinas de la terraza se observa el patio de la escuela primaria Federal Rafael Ramírez; ésta se destaca entre el resto del caserío por su intenso color verde limón, rodeada por los colores pardos y ocres de las casas vecinas y por ser uno de los pocos espacios planos entre el caserío y las muy tortuosas “calles”. Este edificio escolar se ubica en la margen derecha del río. A “la federal” acuden principalmente los hijos de los mestizos; son pocos los alumnos rarámuri que acuden a esta escuela, menos de diez.

La explicación sobre la inscripción de estos niños manifestada por los maestros es por la carencia de lugar en la escuela de las monjas o porque los padres de estos niños quieren que sus hijos aprendan más rápidamente el español, pues insisten en que en la escuela de las monjas no se enseña el español desde el principio y que los maestros, todos rarámuris, no saben hablar el español y no están capacitados para ser maestros. Los pocos niños rarámuris que asisten a esta escuela pasan por una situación muy difícil; algunos de ellos insisten en no saber hablar rarámuri, aunque es evidente que no entienden bien el español, pero fingen entender y tratan de comportarse como sus compañeros chabochis, pretendiendo superar el racismo cotidiano del que son víctimas, lo cual genera graves problemas de identidad y de autoestima entre los niños.

Las mejores condiciones y equipamiento de la escuela “de las madres” provoca en los mestizos comentarios de todo tipo: “allá sí reciben apoyo, aquí

nada... a nosotros nunca nos toca nada”. El resentimiento de parte de algunos mestizos no se oculta, cuando comparan la situación de su escuela con la de “los towis”... “ellos tienen porque se la pasan chillando, pero ahí también hay discriminación, sólo a ellos les dan... a nosotros no nos reciben las monjas”.

En las cercanías del aserradero ejidal de Norogachi, en la carretera que conduce a Rocheachi, se localiza otra escuela primaria bilingüe, unitaria, sin albergue. Es decir, carece de apoyo alimenticio.

Cuenta con una sola aula, pocos conocen de su existencia. La escuela está a cargo de una maestra que no habla rarámuri; tiene 20 alumnos inscritos, aunque la maestra rápido confirma que no todos los niños asisten de manera regular. Los alumnos se ausentan frecuentemente para irse a trabajar, sobre todo en periodos vacacionales; la población escolar se reduce a la mitad:... “en Creel, piden Kórima”...“también se van porque ayudan a la siembra o se quedan en sus casas para ayudar a la familia”. Una de las razones, según argumenta la única maestra, es que los niños asisten a esa escuela porque ahí tienen la posibilidad de faltar para acompañar a sus padres a pedir Kórima,<sup>4</sup> (término desdibujado para pedir limosna) en las ciudades turísticas como Creel. Mientras en el albergue de las monjas sólo se les permite salir hasta el viernes en la tarde.

Los alumnos de esta escuela están en condiciones de evidente miseria; sucios, con las ropas raídas, quemados por el sol y el frío, algunos con costras en la cara, mostrando el característico moco, ausente en los alumnos de la escuela albergue. En esta escuela antes había desayuno escolar, pero a causa del ausentismo de la anterior maestra, se suspendieron y mejor lo cancelaron.<sup>5</sup> Entre todos los alumnos llama la atención una niña a quién sus compañeros le dicen la “Lupa”: se acercó curiosa y sonriente para contarme en un claro español: “el ‘pollo’ es mi hermano”, mientras abraza al pequeño, aún sin edad escolar; muy

---

<sup>4</sup> Kórima es la expresión en rarámuri para solicitar ayuda frente a la mala cosecha o la necesidad en caso de urgencia a cambio de trabajo. Para muchos de los rarámuri al solicitar limosna se pierde el sentido de ayuda mutua entre los miembros.

<sup>5</sup> En Norogachi, las dependencias de salud del estado de Chihuahua aplicaron una evaluación sobre desnutrición; el resultado no favoreció a los niños de los chabochis; quedaron por debajo de los alumnos indígenas del internado. La evaluación se realizó en pleno periodo escolar; los padres de familia culparon a las monjas que no permiten la inscripción de sus hijos.

cariñosa lo besa y lo carga, para después correr a jugar fútbol entre las piedras del terreno baldío que hace de patio; el niño es hijo de la maestra y comparte la clase con todo el grupo. La “Lupa” padece de una muy dolorosa hinchazón en una de las rodillas; uno de sus compañeros me asegura: “de todos modos juega, mira... siempre le duele, es que agarró un aire frío”.<sup>6</sup> Y como para demostrarlo la niña se fue con el resto de sus compañeros a seguir jugando con unos balones de fútbol.

El supervisor, afirma la maestra, “se la pasa visitando escuelas en las comunidades... rentaban una casa particular, pero les quitaron el dinero de la renta y tuvieron que llevar todo a la única aula”. Ahora el pequeño salón también es bodega: entre cemento, cajas con libros de texto, comida, forraje y niños, las clases se imparten sólo en español; según la también directora, al parecer no es necesario hablar rarámuri pues todos los niños hablan español. Los alumnos con los que hablé lo hacen en español. Así, la maestra siempre se dirige a ellos sin intentar hablar en la lengua materna de los niños. El otro cuarto del edificio escolar es utilizado como vivienda por la maestra y uno más pequeño está habilitado como cocina.

La mamá del “pollo” dice tener mucho trabajo por hacer para que se completen las instalaciones escolares; el cerco, el letrero con el nombre de la escuela, el patio con su cancha de básquet, otro salón, un asta para la bandera... Ante el rumor, mismo que corre entre los maestros de la escuela primaria Rafael Ramírez, de que se van a cerrar las escuelas por falta de estudiantes, a ella le propusieron que reportara más alumnos, conducta a la que se negó; afirma saber que sí, que están cerrando escuelas por la falta de niños. Ella “agarró” el trabajo porque se “presentó la oportunidad”, le dieron el plazo de cuatro años para aprender el rarámuri.

Al parecer, estas son las condiciones en que funcionan muchas de las escuelas sin albergue de zona; en algunos lugares simplemente las abandonaron:... “se fue el maestro, no dijo nada”;...“ahí se quedaron los alumnos”;...“luego andu-

---

<sup>6</sup> Según me explicó en un muy buen español este niño, a ella le mandaron ese aire por venganza. El mal aire, frío o sucio, es producto de la envidia.

vimos buscando dónde acomodarlos”;... “se regaron por todos lados, unos con amigos, así”.

Otra de las situaciones comunes en la región es que a pesar de la gran precariedad con que trabajan, se continúa creando este tipo de escuelas para poder dar plazas a los maestros cercanos al sindicato.<sup>7</sup> Aunque la maestra de la escolita no habla rarámuri, uno de los requisitos para ingresar al servicio “está ahí, en el cumplimiento de uno de los reclamos del sindicato”.

Norogachi, además de ser una localidad chabochi, también es un ejido, en el cual comparten los derechos agrarios chabochis y rarámuris. Estos últimos son mayoría en el ejido; casi todos ellos viven cerca de sus tierras de cultivo y de sus rebaños y pocas veces acuden al pueblo. Por lo general lo hacen para realizar algunas de las ceremonias convocadas por los gobernadores de la comunidad, pero a las asambleas convocadas por el ejido no responden con mucho entusiasmo; la situación de dispersión y el desinterés por las actividades ejidales ha propiciado que las autoridades agrarias locales por lo general sean de origen mestizo. En parte porque muchos de ellos viven a una distancia de dos o tres días de camino. Cuando es necesario realizar las asambleas para cambio de autoridades ejidales se debe recurrir a una segunda convocatoria y, aún así, frecuentemente no se cumple con la asistencia mínima legal por la ausencia de los rarámuris. La ausencia de los rarámuris en las estructuras de gobierno ejidal la atribuyen al racismo; en cada ocasión en que el puesto de comisariado ejidal es asignado a un miembro rarámuri no es apoyado por los ejidatarios mestizos, e incluso se mencionan asesinatos. La explicación más frecuente es que “los indios viven muy lejos, no saben de ejido ni les interesa;...” no tienes manera de ir a llamarlos, son tres o cuatro días de camino”. Muchos de ellos acuden de manera regular a llevar a los niños más pequeños al albergue escuela, pero sólo si no tienen hermanos mayores que acompañen a los pequeños o a llevar su ayuda, como leña o maíz.

Sin embargo, el hecho de enviar a los niños a la escuela sigue siendo considerado como una pérdida de fuerza de trabajo para la unidad de producción

---

<sup>7</sup> Entrevistas con maestros bilingües en Norogachi, en la ciudad de Guachochi y a empleados de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en la misma ciudad.

doméstica rarámuri. No obstante, esta percepción cambió debido a la desaparición de la economía agrícola campesina, lo cual ha generado una creciente migración que se refleja en un abandono de la zona y en la disminución de la matrícula escolar de la región.

El pueblo de Norogachi está comunicado por una carretera recientemente asfaltada de aproximadamente 30 km., conectada con la carretera de Guachochi–Creel, en el pueblo de Rocheachi. Esta vía y la introducción de la energía eléctrica han empezado a modificar la vida cotidiana de los habitantes chabochis y de los pocos rarámuri radicados en el pueblo.

### Las relaciones de las comunidades con las escuelas

La presencia constante y casi hegemónica del racismo en las relaciones entre ambos pueblos condiciona cotidianamente los vínculos establecidos. Este comportamiento ya es una conducta instintiva; es una de las causas directas de la reproducción de la distancia y la separación de los objetivos de cada pueblo. Esta situación social se refleja de manera directa dentro de las aulas de la escuela; los alumnos asisten a la escuela con dos objetivos explícitos, la alimentación y el aprendizaje del español. Estas condiciones de claro rechazo para con la población rarámuri han marcado una separación del albergue de las monjas con el resto de la población: mestizos, los chabochis o peludos.<sup>8</sup> Ellos consideran que es una escuela para los indios y tratan de no interferir con las decisiones o con el funcionamiento cotidiano del albergue: es un asunto de las monjas, afirman. Y enseguida completan: “en esa escuela los maestros no están capacitados, no son maestros”. Otros más, motivados por el prestigio adquirido por la escuela, se preguntan por qué no reciben a sus hijos o por qué es sólo para los indios...“si todos necesitan”. Aunque la actitud es de distancia, en lo cotidiano la población mestiza interactúa de manera constante con ambas instituciones, “los hermanos y las monjas”. Los albergues son el eje de un importante número de actividades del pueblo, aunque las actividades escolares son independientes

---

<sup>8</sup> Chabochi. En rarámuri significa barbudo o gente con pelos en la cara.

y los responsables de la escuela han sabido mantener “muy lejos” los intentos de intervención en la vida cotidiana de los niños.

En el funcionamiento de esta escuela es posible identificar un importante factor educativo, grave carencia en la gran mayoría de los albergues de la Sierra; los niños son tratados con mucho respeto y cariño. Esta condición logra la instrumentación de un proyecto al cual se suman todos los miembros con gran disposición, en especial los niños. El número de alumnos en albergue para este ciclo es de 209; como responsables de todos está un número realmente pequeño de personas. La viabilidad del albergue se basa en la participación de todos en la gran mayoría de las numerosas actividades, desde el mantenimiento de las instalaciones hasta la generación de un ambiente plenamente agradable.

Un problema de mayor incidencia es la desintegración familiar; las razones son distintas: la creciente migración y el alcoholismo generan una respuesta negativa de los alumnos para con las actividades escolares. Los hijos de padres separados son tímidos y se sienten solos e incomprendidos, carecen de amor, atención y cariño, situación que se refleja en carencias para el trabajo en el aula; son irrespetuosos con sus compañeros, irresponsables con sus trabajos y causan problemas para el funcionamiento de la comunidad escolar. En muchos de estos casos, hoy más frecuentes, los niños más grandes participan de manera activa en el cuidado y guía de los más pequeños; al parecer no existe una instrucción directa de la escuela a los alumnos mayores para que ayuden a los pequeños. Casi siempre es una actitud generada por la comunidad del albergue.

En esta convivencia cotidiana de apoyo a los pequeños se destacan especialmente las niñas grandes, quienes asumen actitudes muy cariñosas para tratar de compensar las carencias de los niños de familias separadas por las ausencias de los padres. Una de las explicaciones, producto del racismo, es que las conductas irrespetuosas, irresponsables y causantes de problemas en la comunidad del albergue son consideradas como expresiones de la cultura mestiza, las cuales siempre son de carácter externo, extraño y ajeno. Sin la presencia de una serie de normas de convivencia, el trabajo en la escuela sería imposible para los hermanos o las hermanas. Entre las múltiples imágenes que se proyectan de la escuela (de indios, de monjas, de privilegiados, de disciplina), destaca la de ser una escuela de la etnia rarámuri; muchos de los rarámuris reconocidos

como dirigentes son egresados de esta escuela. Está condición se reconoce en toda la región y algunos de los niños lo mencionan con orgullo.

En sus inicios la escuela Gabriela Mistral se abrió para toda la población, pero a causa de la intolerancia entre chabochis y rarámuris se decidió atender únicamente a los segundos. La gran dificultad de trabajar con dos poblaciones distintas y las reiteradas manifestaciones racistas en las actividades cotidianas se convirtieron en un problema sin solución para la escuela. La convivencia entre los niños de distinta cultura no se solucionó: así, los chabochis tramitaron “la suya”.

La escuela albergue ha sido durante muchos años casi la única opción para la educación formal de los rarámuris, y ya tiene más de 80 años en funcionamiento a cargo de Las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de Los Pobres, así como de los Maristas.

La comunidad rarámuri de Norogachi, los padres de familia de los alumnos del albergue, no tienen un trato directo con su funcionamiento. Al principio de cada ciclo escolar cada padre de familia coopera en especie, ya sea con maíz o con algunas artesanías, para ser comerciadas. Las *teswinadas* o intercambio entre los agricultores rarámuris, en el caso de Norogachi, se extiende a los albergues.

El apoyo principal para el albergue proviene de la Coordinación Estatal de la Tarahumara, recientemente incorporada al DIF; aunque el apoyo parece fluir de manera constante, éste no está completamente asegurado. Por lo general el apoyo viene de fuera de la comunidad, tanto la de los rarámuris como de los chabochis de Norogachi. En este sentido, el funcionamiento de la escuela y el albergue no depende completamente de la relación con la población en donde están ubicados.

Ahí mismo en el pueblo, enfrente del atrio de la iglesia y del internado, se ubica la casa parroquial de la diócesis, pero no parece haber una relación directa o religiosa para con los alumnos. El trabajo del sacerdote diocesano está más vinculado con los mestizos y aunque las relaciones entre ambos cleros son muy cordiales, se mantienen cada uno en sus actividades y a una cierta distancia.

El carácter religioso de los responsables de la escuela y de los albergues, Siervas y hermanos Maristas, no hace que la educación o las labores escolares

de los niños giren completamente en torno a las actividades religiosas católicas; aunque éstas sí forman parte de la rutina diaria de los niños. Los actuales responsables, las Siervas y los Maristas, han tratado de vincular la educación de la escuela con la cultura rarámuri, en especial las múltiples actividades desarrolladas en torno a la agricultura y el trabajo colectivo, y participan abiertamente en las llamadas *teswinadas*.<sup>9</sup> La gran mayoría de las actividades colectivas públicas, realizadas por la población rarámuri, tienen como espacio la plaza formada por los edificios de los albergues y la Iglesia católica. Este espacio abierto a todo público es considerado, sobre todo por los chabochis, como propio de los indios y pocas veces es usado por ellos. En el mismo Norogachi, en el edificio del ejido, existe un salón en donde se realizan las fiestas escolares de las escuelas mestizas y las asambleas ejidales; sólo se realiza la limpieza cuando es usado, y por lo general se mantiene en condición de aparente abandono. En este mismo lugar, en una de las salas, las autoridades rarámuris realizan algunos de sus trabajos, juicios, conciliaciones y solución de litigios entre miembros de la etnia; éstas suelen coincidir con las asambleas generales del ejido, pues se trata de aprovechar la asistencia de los rarámuris a la asamblea, aunque es evidente que en estas actividades no participan los chabochis y no tratan de interferir en ellas, a pesar de que los juicios se realizan justo detrás del lugar en donde la asamblea ejidal instala la mesa del presidium.

Las familias de los alumnos en su mayoría viven dispersas en más de cincuenta ranchos dentro del territorio del ejido de Norogachi. Esta condición hace difícil mantener las relaciones con ellos y con las familias de los aproximadamente cuarenta alumnos que sí viven en el pueblo o en las rancherías más cercanas.

La vida cotidiana de los alumnos en el albergue y en la escuela mantiene una dinámica propia y parece no interactuar de ninguna manera con el resto de la población. Casi todas las actividades de los estudiantes se realizan dentro

---

<sup>9</sup> Para la gran mayoría de las ceremonias agrícolas se elabora una cerveza de maíz, llamada tesgüino; la vulgarización de la gente de fuera, chabochis, de la ceremonia la ha reducido a una borrachera, sin que eso sea real.

de las instalaciones escolares y los mestizos no son convocados a participar ni en las ceremonias más públicas, cómo las fiestas de clausura o religiosas.

Lo mismo sucede con las actividades escolares de las escuelas mestizas; cada una se mantiene en su propio espacio.

## Componentes pedagógicos

### a) Usos y funciones de la primera lengua (rarámuri) y la segunda lengua (español)

El uso de la lengua materna en la escuela es el que básicamente domina toda la comunicación: los maestros dialogan con los alumnos de manera formal e informal, y las clases son traducidas al rarámuri en todas las asignaturas. El español sólo se utiliza para instrucciones y los avisos son dados en las dos lenguas; los alumnos entre ellos se comunican todo el tiempo y en todos los espacios en su lengua. Las tareas escolares, el estudio y la resolución de los problemas de los libros de texto se realiza con base en la primera lengua.

Para el presente ciclo escolar se pretende aplicar dos propuestas básicas seguidas del trabajo en los talleres del diplomado: El estudio formal de la lengua materna, para lograr que los alumnos la lean y la escriban.

- Usar el español efectivamente en situaciones comunicativas.
- Lograr un equilibrio en el aprendizaje de las dos lenguas.

Estas tareas se realizan después de la aplicación de un análisis de niveles de bilingüismo:

### b) Niveles de bilingüismo

El alumnado, casi en su totalidad de origen rarámuri, ingresa a la escuela siendo monolingüe y durante la educación primaria va adquiriendo el uso del español;

los niños lo aprenden de manera paulatina sin el uso de métodos compulsivos o racistas, como sí sucede en algunas de las escuelas alberges oficiales.

A causa de que los niños ingresan a la escuela a distintas edades, algunos llegan a los 9 años a primero de primaria, se manifiesta una diferencia en su madurez mental, generando serias dificultades para la organización de las actividades escolares dentro de los grupos, sobre todo en el primer grado.

En algunos de los alumnos se manifiesta la desintegración familiar; la causa principal es la migración de los padres para ir a trabajar a otros municipios o a las ciudades. Esta ausencia inhibe de manera clara su desempeño escolar y su actitud para hablar con sus compañeros y maestros. Si el niño carece de amor, atención y cariño, esto se refleja en múltiples comportamientos conflictivos dentro del aula; irresponsabilidad con sus trabajos, causan problemas y aprenden muy lentamente, adoptando una conducta de falta de respeto para sus compañeros y para la comunidad del albergue.

Esta situación es una variable presente y considerada importante en la aplicación de las actividades didácticas por el grupo de maestros, casi todos rarámurís, y los responsables religiosos del albergue.

En el aula tomada como estudio de caso, segundo grado de primaria, se presentan los siguientes niveles de bilingüismo:

2° Grado	Monolingües en lengua indígena	Monolingües en español	Bajo bilingüismo	Buen bilingüismo
Niñas	7	0	18	6
Niños	0	0	12	3

2° Grado	Prefieren comunicarse en lengua indígena	Prefieren comunicarse en español
Niñas	28	0
Niños	17	1

Para el estudio del nivel de bilingüismo que se presenta en la escuela se trabajó de manera colegiada con el resto de los maestros, tratando de identificar durante el primer bimestre del año escolar en sus alumnos lo siguiente: el uso que hacen de la lengua materna y del español, para luego proponer las estrategias y lograr una buena habilidad comunicativa entre niñas y niños.

c) Programa de primera lengua: rarámuri

En la aplicación de un programa de primera lengua, después de varias reuniones de trabajo entre los maestros y un diálogo constante a partir de las experiencias en las aulas, se vio la necesidad de estudiar primero de forma profunda y sistemática la lingüística rarámuri, porque se desconocen los elementos que estructuran su propia lengua.

Los maestros de esta escuela reconocen tener un buen uso de la comunicación funcional de su lengua, pero carecen de elementos teóricos para la enseñanza del rarámuri y si se busca transmitir esa habilidad comunicativa a los niños, se impone el estudio para apropiarse de los contenidos lingüísticos y después enseñarlos a sus estudiantes en el aula. Esta carencia se tratará de superar buscando la asesoría de un padre de familia que ha desarrollado un estudio para la enseñanza del rarámuri. De esta manera, con trabajo colegiado entre el padre de familia y personal de la escuela, se podrá lograr la configuración de los elementos que integrarán los contenidos para el programa en primera lengua.

En cuanto a las estrategias para fortalecer y enriquecer la cultura rarámuri se busca:

- Realizar reuniones con los padres de familia para dialogar sobre los siguientes temas:
  - ◆ Problemas familiares: desunión.
  - ◆ Las ausencias de los padres por largas temporadas.
  - ◆ Valorar la atención y el cuidado que necesitan los niños.

- Dialogar con los niños para construir elementos de respeto hacia su etnia y hacia sus vecinos mestizos.
- Platicar sobre la importancia de la cultura rarámuri y realizar investigaciones sobre las raíces y tradiciones.
- Crear confianza en los niños para que aprendan a reconocer los límites de sus conocimientos, pero también para que tengan el deseo de enfrentarse a sus problemas; reconocer sus tendencias propias para comprender la verdad.
- Realizar manualidades, dar a los alumnos pequeñas responsabilidades, animarlos a trabajar en equipos para aprender a investigar y a buscar comunicarse mejor.

d) Programa de segunda lengua: español

Para el programa de segunda lengua se seguirán los contenidos de los programas propuestos por la Secretaría de Educación, tratando de que se vaya aplicando el uso funcional y comunicativo del enfoque de español. Además, se plantea la necesidad de usar con mayor frecuencia en el aula las instrucciones y el diálogo formal e informal en español, ya que en la práctica de años pasados los maestros aunque son bilingües se comunicaban con los alumnos casi todo el tiempo en rarámuri.

e) Modelos de planes de clase

**Materia:** Conocimientos del medio.

**Tema:** El paso del tiempo.

**Objetivos:** Conocer el paso del tiempo.

**Duración:** 1 hora.

**Material:** Cuadernos, colores, lápices, patio escolar.

**Actividad:**

- ◆ Comentar en grupo cómo estaba la escuela antes de salir de vacaciones.
- ◆ Dar una vuelta a toda la escuela para ver los cambios que observamos.
- ◆ En el salón pedirles a los niños que comenten qué cambios observaron y preguntar a qué se deben los cambios.
- ◆ Escribir en su cuaderno los cambios observados.
- ◆ Hacer un dibujo de cómo eran cuando tenían 3 años y cómo son ahora.

**Observación:** Fue una clase de buenos resultados en los comentarios, mas en la escritura hubo dificultades porque hay varios alumnos que aún no saben escribir bien.

**Materia:** Matemáticas.

**Tema:** Decenas y unidades.

**Objetivos:** Que se les grabe el uso de las decenas y unidades.

**Duración:** 1 hora.

**Material:** Cuadernos, colores, lápices, patio escolar, piedras.

**Actividad:**

- ◆ Preguntar a los niños si saben qué son decenas y unidades (dos o tres niños que participen).
- ◆ Que se cuenten, cuántos son en total y preguntarles cuántas decenas son y cuántas unidades y apuntarlos en el pizarrón y en el cuaderno.
- ◆ Preguntar cuántas decenas y unidades de niñas son y cuántas de niños.
- ◆ Salir al patio a trabajar con piedras para agruparlas en decenas.



difíciles de resolver para los alumnos. Con el antecedente de la aplicación de las evaluaciones aplicadas por el proyecto, en acuerdo con los maestros de la escuela se solicitará permiso a la inspectora para realizar adaptaciones y traducciones en los exámenes que se propongan para cada bimestre y de esta manera poder tener un buen instrumento para darnos cuenta del avance real y adaptado de nuestros alumnos.

### g) Contenidos culturales

En la escuela se han descrito los ciclos vitales de la comunidad rarámuri y se han enumerado los acontecimientos y actividades importantes que todo alumno debe conocer y valorar dentro de su cultura. A continuación se presenta de forma esquemática:

Ciclos	Religioso	Agrícola-cultural
Septiembre	Ofrecer primicias (elotes, ejotes...) [Domingos]	Despunte de maíz Recolección de hierbas y triguillo Cuidado intensivo de animales Trabajo en común (teswino)
Octubre	Nuestra Señora del Pilar, fiesta parroquial (Matachines) [12]	Recoger la cosecha Recolección de frutos y hoja de mazorca Levantar pastura Cuidado intensivo de animales Trabajo colectivo
Noviembre	Difuntos (Nutéa) [2]	Pizca Guardar maíz seco Desborde de surcos Animales entran a las tierras Trabajo en común

*(Continúa)*

Diciembre	Nuestra Señora de Guadalupe [12] Nacimiento de Jesucristo [23-24] Año Nuevo [31]	Caza de animales, huelleo Trabajo en madera: tabletas, vigas, canoas Recolección de raíces medicinales Inicio de la costura
Enero	Año Nuevo [1] Día de reyes [5-6]	Preparación de herramientas para el trabajo de la tierra Preparación de la tierra-abono Trasplante de árboles Trabajo colectivo
Febrero	Candelaria [2] Cierre de Pascua	Barbecho Preparación de la tierra Recolección de hierbas medicinales y hierbas comestibles Almácigo
Marzo	Miércoles de ceniza Comienzo de la cuaresma (Pintos y tambor)	Barbecho Arreglo de cercos y adobes Siembra de papa Selección de semilla Hortaliza (particulares)
Abril	Semana Santa (Ayuno) Domingo de ramos Fogatas [Miércoles] Sábado de gloria (Quemar Judas)	Empieza la siembra Cría y cuidado de animales Hacer adobes Consumo: nopales y hierbas
Mayo	Santa Cruz [3] Particulares Día de las madres (Yúmari)	Cuidado de la siembra Hacer artesanías Carreras de bola y ariweta Trasquilar ovejas
Junio	San Juan [24] Particulares Yúmari: fin de curso escolar Primera comunión y confirmación	Resiembra (fríjol) Escardada y beneficio de maíz Conserva de alimentos naturales Cría y cuidado de animales Artesanías y carreras

*(Continúa)*

Julio	Bendición y curación de plantas y animales (Owirúame-cruz-rakú)	Bordeo del maíz y boleto de frijol Hacer tamales con hoja de maíz y queso, conserva de hongos y quelites Abono Quema de palma y tásbate Recolección de hierbas medicinales
Agosto	Ofrecer primicias [Domingo] Asunción de la Virgen María [15] Particulares	Pesca Recolección de espiga de maíz Boleto y beneficio del frijol Conserva de hierbas medicinales, hongos y alimentos naturales Carreras y artesanías

#### h) Actividades con padres de familia, con otros maestros

Se pretende en este curso escolar iniciar la experiencia de “escuela para padres”, y la participación de la comunidad; para esta propuesta los maestros impartirán temas e invitarán a las autoridades tradicionales para que juntos puedan reflexionar y dialogar sobre los elementos importantes que dan vida a la cultura rarámuri. De esta manera se pretende que los padres refuercen los contenidos culturales impartidos a los alumnos en las aulas para lograr reforzar la identidad y el conocimiento en todas las familias que integran la comunidad educativa.

#### Las conclusiones de una escuela seria y amorosa

La escuela conocida en la Sierra Tarahumara como la de las monjas o de los hermanos, destaca en toda la región por ser el establecimiento en el cual han cursado la gran mayoría de los líderes de los rarámuris sus estudios de primaria. Esta escuela mantiene un alto prestigio, aun por encima de las escuelas para la población mestiza. Dicha situación se ha logrado en el transcurso de varios años de trabajo. Es importante el trabajo colegiado entre los maestros, en donde se discute todo lo relacionado con lo que sucede en las aulas. Otra de las

características esenciales del personal docente es que en la mayoría de los casos son egresados de la misma escuela.

El factor educativo sobresaliente es el cariño y se ha convertido en un eje esencial del funcionamiento y el sostenimiento de los albergues; actúa como motor de una serie de actividades para mantener un movimiento constante que incorpora e involucra a toda la comunidad del albergue; es un organismo construido en torno a los niños.



## 7. Selección de reportes y comentarios de los maestros participantes en el diplomado sobre las actividades desarrolladas con sus alumnos

*Diversos maestros*

En este capítulo se presenta una selección de textos sobre la aplicación de estrategias y actividades de intervención pedagógica propuestas, las cuales son consideradas básicas en el diplomado: a) diagnóstico de los niveles de bilingüismo de los alumnos en el aula; b) organización del tiempo de trabajo en el aula, distinguiendo horarios para el uso de cada una de las lenguas que hablan los alumnos; c) reforzamiento de lectura en segunda lengua con metodología específica; d) el uso de la biblioteca, acciones dirigidas principalmente a tratar de manera directa las dificultades relacionadas con la comprensión de la lectura. Este es un problema nacional, no sólo de los niños hablantes de lenguas indígenas.

La propuesta de trabajo de los maestros participantes en el diplomado debería considerar los resultados del análisis de las escuelas; ésta se definió como una de las primeras actividades: se trata de identificar las características en las que aplica la educación en zonas indígenas; el contexto social, las dificultades cotidianas del trabajo en aula, la relación con los padres de familia y las autoridades de los pueblos y comunidades indígenas a las que pertenecen las escuelas. El elemento principal es la identificación de las características de los alumnos. Aunque en todos los casos (14) los maestros aplicaron directamente las propuestas discutidas en los talleres de trabajo, en las reuniones realizadas en la ciudad de México los resultados de la intervención pedagógica no son los mismos.

Respecto al “diagnóstico de los niveles de bilingüismo” de los alumnos en el aula como parte de las estrategias de intervención pedagógica, se seleccionó

porque aunque pareciera evidente su necesidad para organizar el trabajo en el aula, es poco frecuente que los maestros puedan reportar las características lingüísticas de sus alumnos; dado que no está considerado un requisito, desarrollan su trabajo de manera independiente de la conformación de cada grupo.

En los módulos 1 y 2 del diplomado se proporcionaron elementos a los becarios para identificar los niveles de bilingüismo de los alumnos, así como sugerencias para la organización del tiempo de trabajo en cada lengua, por temas. Las experiencias de la aplicación de estos criterios muestran el grado de dificultad y los resultados obtenidos.

En la escuela tsotsil: “Se aplicó el diagnóstico del bilingüismo con mis alumnos de 5° y 6° grado, se realizó mediante conversaciones en ambas [lenguas] con duración de 2 horas aproximadamente”; el maestro considera que “me dio resultado satisfactorio en la comprensión y habla”, así como que la consecuencia en su trabajo será que “para reforzar mis estrategias de trabajo realizaré constantes evaluaciones para la adecuación”.

El maestro totonaco dice:

“Una de las primeras acciones que resultaron muy favorables y de hecho necesaria, fue detectar los niveles de bilingüismo en mis alumnos y la localidad. Dicha actividad recuperó las recomendaciones y experiencias de los compañeros del proyecto, siendo muy indispensables los registros en tablas y cuadros comparativos, a través de la observación y la entrevista, ejemplo de ello es observar qué lengua habla el niño en el receso, en clase, en su casa y cuando usa el español, qué tiempo lo utiliza, etcétera.”

“Otra de las actividades fue usar un instrumento llamado ‘Pruebas de Colocación’...que su función era ubicar el grado de bilingüismo de un alumno para trabajar con los libros de texto en lengua indígena.”

En la región de trabajo de Chihuahua:

“Se considera a las comunidades monolingües en lengua indígena rarámuri. El uso de la lengua en las familias y en la relación social y escolar siempre se tiene en lengua indígena.”

“El uso del español se tiene en el contacto con los mestizos en cuestiones comerciales y laborales, y los que más lo usan son los hombres de la comunidad.”

“En las escuelas se pretende enseñar en lengua indígena y tomar el español como segunda lengua. A los alumnos de preescolar y primero de primaria se les enseña en rarámuri y a partir de segundo se inicia con el español, a la par que el rarámuri. Los niños en las comunidades no tienen relación con el uso del español y por lo mismo se busca que se aprenda poco a poco y no forzarlos para que valoren su lengua en lengua indígena y tomar el español como segunda lengua. Se busca que los alumnos de preescolar vean al español como una herramienta de comunicación.”

La maestra rarámuri, además, comenta:

“Desde el diplomado he participado en la coordinación del Proyecto de Educación Rarámuri en dos Escuelas Comunitarias Kwechi y Pawichiki en la Región de Norogachi, Municipio de Guachochi, Chihuahua.”

“En el proyecto se pretende que los niños aprendan en su lengua materna y poco a poco vayan adquiriendo el español como segunda lengua. Cada ciclo escolar se atienden alumnos para pre-escolar, primero y segundo de primaria. En promedio anual es de 20 niños en pre-escolar, 15 en primero y 10 en segundo de primaria. Acabando este periodo se les incorpora al Internado en Norogachi y concluyen su educación primaria en la Escuela Gabriela Mistral.”

“En las dos comunidades las niñas y niños son monolingües en lengua rarámuri. En consecuencia se les educa en rarámuri.”

“Se ha propuesto una metodología en que cada maestra tiene una hora en donde se practica el español como segunda lengua, utilizando imágenes, palabras sueltas y se tienen lecturas con los libros de texto de la SEP viendo la historias y personajes. El resto del tiempo se pretende que se estudie y aprenda en rarámuri.”

Los resultados que ha obtenido son:

Incremento en el alumnado de las escuelas.

Apoyo de los padres de familia en el proceso educativo de los niños.

Interés y menor deserción del proceso escolar.

Mayor interés de los alumnos en aprender y se logra retener más la atención en el aula.

No todos los becarios utilizaron los mismos instrumentos; el maestro triqui dice que “Con la interacción detecta el nivel de bilingüismo, por lo que no aplica prueba de bilingüismo”:

“No he aplicado pruebas para diagnosticar el nivel de bilingüismo, sobre todo porque ya no hay material específico que aplicar; lo que hago ahora con la asignatura de español y lengua indígena es diseñar actividades para todos los niños y permito que cada quien vaya resolviendo las actividades de acuerdo a su ritmo”.

“Todos los niños realizan con éxito cada una de las actividades (cada quien en diferente tiempo); al final del curso los niños que hablan triqui pueden producir textos orales y escritos en ambas lenguas, no así los que hablan español, que sólo producen textos escritos y limitados en triqui y con una limitación mayor textos orales”.

El maestro maya de Yucatán dice:

“Mi participación en el diplomado fue una experiencia más para reforzar mi labor docente porque me aportó elementos importantes para conocer mejor a mis educandos, desde luego que he seguido llevando a la práctica las actividades de diagnóstico lingüístico; durante los dos años que estuve asistiendo al diplomado con el grupo de alumnos que estuvo bajo mi responsabilidad logré que desarrollaran las habilidades lingüísticas, tanto en lengua indígena como en segunda lengua que es el español.”

“Después del diplomado los alumnos con que iniciamos el trabajo de intervención pedagógica terminaron segundo grado conmigo y pasaron a tercero con otro maestro y con el mismo estudiaron el cuarto grado, en ese tiempo un servidor atendió quinto y sexto, en esos dos ciclos escolares; en el periodo escolar que terminó (2007–2008) recuperé a los alumnos con los que hice el diplomado hace dos años, esto con la idea de reconocer qué habilidades mejoraron, reforzaron o se li-

mitaron. Ahora que se concluyó el ciclo escolar quiero dar a conocer los logros que obtuve con dichos alumnos en el quinto grado: participamos en el 9º concurso nacional de niños lectores y escritores en lengua indígena, donde una alumna envió 4 narraciones escritas en lengua indígena, al mismo tiempo la misma alumna participó en un concurso estatal sobre lectura y escritura en lengua indígena obteniendo el primer lugar en su grado. También me es digno reconocer la participación que tuvieron los demás alumnos en dichas actividades que se llevaron a cabo dentro del grupo escolar porque esto permitió la competitividad para realizar una buena selección y hacer un buen desempeño con otros alumnos de otras escuelas.”

“Estos logros mencionados los he obtenido bajo estas condiciones de trabajo; la continuidad de un trabajo pedagógico bilingüe no se debe descuidar, sobre todo cuando la lengua materna de los educandos es una lengua indígena; por otra parte, en las escuelas del medio indígena existe un documento que sugiere el tiempo u horas que se deben manejar para cada lengua en cada grado escolar y esto es muy importante distinguir una de la otra; una de las estrategias es establecer un horario de trabajo desde el inicio de ciclo escolar y que todos los alumnos lo tengan en su cuaderno de trabajo; otra es ubicar dicho horario en un espacio dentro del aula escolar y por lo consiguiente es responsabilidad del docente respetarlo, llevarlo a la práctica y que no sea un complemento estético dentro del espacio del horario escolar.”

El maestro de la región totonaca, además, comenta:

“Antes de participar en el diplomado, tenía una costumbre de dar por hecho todo lo que observaba, daba a la suposición como un hecho. Mas sin embargo, las actividades planteadas en el diplomado y las recomendaciones sobre ‘dudar de todo’ me dieron una visión diferente de ver las cosas; dichas actividades las encaminé todas a un registro de datos, el cual pude tener presente en mis valoraciones posteriores.”

“Al cambiarme de región, por necesidad del servicio, fui adscrito a una zona de la que yo en un principio creí totalmente monolingüe en totonaco; sin embargo, tras una valoración pude constatar que existe un grado de bilingüismo, aunque incipiente, pero existente y no como supuse en un principio. Las técnicas de inves-

tigación aprendidas en el diplomado, sobre todo aquellas que evitan la suposición y se basan en la lectura de datos y registro de ellos, me han ayudado a ser consciente del grado de bilingüismo y partir de ello, hacia el aprendizaje de una nueva lengua, partiendo de la propia.”

### Tiempo

“Dichas valoraciones no las he hecho de un día para otro, es importante mencionar que tuve que conocer a la población, y apoyarme de los maestros que ya tenían antigüedad en la escuela para darme una idea; por tanto, dichas valoraciones sobre el uso de la lengua materna llegaron a durar hasta tres semanas y con los resultados realicé cambios en la práctica que estaba realizando.”

### Medidas adoptadas

“Dichas medidas fueron, en primer lugar, el aprendizaje aún parcial de la variante dialectal de la comunidad, por parte mía, que difiere en gran medida con la que yo manejo, acción que de no haberseme explicado como se hizo en el Diplomado, no hubiera llevado a cabo, pues hubiera impuesto mi lengua sobre la de ellos. En segundo lugar, me apliqué al estudio aún parcial del entorno, que para mí es nuevo y del cual parte mi práctica docente para favorecer un aprendizaje significativo de mis niños, pues ahora con la idea diferente que tengo de ya no suponer si el niño conoce de lo que le hablo me ha servido como andamio para trabajar los contenidos de la curricula.”

### Resultados

“Por el momento, los resultados que he obtenido en esta nueva región han sido mínimos, pues llevo apenas cinco meses en la región y el aprendizaje de la variante dialectal ha sido un poco lenta, toda vez que mi lengua materna es el español y mi segunda lengua es el totonaco, de la cual tengo un dominio de un 60% y muchas deficiencias de pronunciación; sin embargo, me siento más seguro de lo que hago, y he aprendido a usar registros, algo que para mí había sido indiferente por no sa-

ber su utilidad. Además, las estrategias instruidas durante el Diplomado sobre la observación como instrumento de apoyo, me han servido para poder autoevaluar-me y ponerme en el lugar del otro.”

“En este cambio de ambiente y de región, espero tener los resultados deseados en poco tiempo, pues ahora me siento con más herramientas para lograrlo. Aunado a esto, he tratado de involucrar a mis compañeros, exponiendo mis necesidades y abriéndome a las sugerencias, estrategia que me ha dado resultado pues con ello expongo las sugerencias que se me brindaron en el proyecto de intervención pedagógica.”

“Organización del tiempo de trabajo en el aula, distinguiendo horarios para el uso de cada una de las lenguas que hablan sus alumnos.”

“En este rubro, los maestros nos hemos reunido y externado nuestras opiniones referentes a los tiempos de enseñanza en lengua materna; he aquí donde he hecho aportaciones que de una u otra manera han reforzado las propuestas en periodos anteriores. En primer grado de importancia se acordó que los grados de primer ciclo se enseñará en lengua materna los contenidos de la curricula y se articularán ejercicios orales del español, ya sea con cuentos, cantos y pequeños textos leídos por el maestro, así como indicaciones cotidianas. Para los alumnos del segundo ciclo, se iniciará con mayor tiempo el uso del español, pero siempre explicando en lengua materna los contenidos vistos y las indicaciones, así como el uso del español escrito en la mayoría de las indicaciones trabajadas en el cuaderno del alumno. La importancia que dé el maestro a este ciclo son fundamentales en la enseñanza del español, pues se ha observado que a los alumnos les da pena hablar español por el hecho de que se equivocan al mencionar palabras mal pronunciadas. Ejemplo de ello es la lectura que hizo Candelaria, una alumna de 13 años de edad y que al leer un texto que decía literalmente:.. “y le dio la llave de su casa”... ella leyó:...“y le dio un llave de su casa”...; dicha frase fue juzgada por Pedro de 14 años, con un manejo del español de 50%, quien cada vez que tiene oportunidad le dice a manera de burla: “un llave”, y la alumna se siente apenada al punto de existir agresiones verbales, toda vez que he platicado con él sobre esa actitud.”

“En el grado que atiendo he impulsado el uso del español en 80% y el otro 20% del totonaco se ha manejado como explicativo y de apoyo en algunos términos que para ellos son todavía confusos. Sin embargo, he realizado actividades en las que se

registra información en lengua totonaca tanto en carpetas de trabajo, como lo son los recetarios, la recuperación de la tradición oral como cuentos, leyendas y tradiciones de la localidad, y el mismo cuaderno de apuntes de la lengua totonaca en donde se ha comentado sobre las variantes regionales y la importancia de conocerlas a fin de acrecentar el acervo lingüístico. Aunque no tengo una metodología para la organización del tiempo, considero que la enseñanza bilingüe es fundamental, aunque en este caso que la comunidad está transformándose en comunidad mixta o semiurbana los alcances de la sociedad están obligando a los habitantes, sobre todo a los jóvenes, a manejar más el español en las actividades comerciales y culturales, pues la creciente densidad demográfica está orillando al municipio a abrir más espacios en los que el español y el totonaco conviven sin conflicto.”

#### Escuela maya de Quintana Roo:

“Desde la aplicación de estrategias de intervención pedagógica, la realización de un diagnóstico de niveles de bilingüismo ha sido importante; actualmente atiendo alumnos de 6° en la Escuela Primaria Bilingüe “Jaime Nunó”; en años anteriores atendí a los alumnos de segundo grado de esta misma escuela, al año siguiente al 6°, y el año anterior fue a los alumnos del 5° y son los mismos que con los que actualmente trabajo, encontrándose en la etapa final de su educación primaria y, como cada año, he aplicado la prueba de bilingüismo.”

“Cada ciclo escolar va cambiando, cuando finalicé el diplomado atendía alumnos en la escuela Primaria “Miguel Hidalgo” de la comunidad de Hobompich, escuela cuya modalidad es incompleta, siendo un grupo multigrado con la atención de tres grados para cada docente; una comunidad habitada por unas 130 personas. La matrícula escolar en ese tiempo era de 48 alumnos, la mayoría de ellos provenían de distintas comunidades y no se contaba con el apoyo de los tutores porque los alumnos se encontraban en un albergue escolar. La lengua 1 era la maya, pero existían pocos alumnos que tenían como lengua 1 al español.”

“Desde hace tres años laboro en la comunidad de Naranjal Poniente, en la escuela “Jaime Nunó”, con una matrícula escolar de 160 alumnos; Escuela completa con

la atención de ocho docentes frente a grupo, un Director y un personal de apoyo; la comunidad cuenta con escuelas de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y una Telesecundaria, y su población es de 750 habitantes.”

“Al comparar ambas escuelas se puede notar la gran diferencia de estos centros de trabajo tanto cuantitativa como cualitativamente; por lo tanto, no fue posible aplicar mis planes de estudio modificados en alumnos con lengua 1 en maya, teniendo que hacer unos ajustes pero de acuerdo con las necesidades del grupo.”

“La prueba de bilingüismo en el grupo de sexto grado B arrojó los siguientes resultados”:

“Existen cinco alumnos que presentan pequeñas dificultades en la expresión oral y escrita de la lengua castellana porque para ellos la lengua materna es la maya y en sus expresiones en la segunda lengua se nota, aunque estas situaciones se vayan mejorando con las actividades de reforzamiento y una atención especial o ayuda para sus redacciones, ya que comprenden lo que escuchan; en su conversación, sólo en algunos momentos buscan palabras para expresarse mejor; su vocabulario es bueno y en cuanto a la pronunciación, en ocasiones dudan de la manera correcta de decir las; en su escritura gramatical en ocasiones cometen errores pero siempre es comprensible la idea. Esto se ha dado por las situaciones lingüísticas de los alumnos en sus casas; los que se ubican en el nivel 5 de español muestran que ésta es la lengua materna común o de mayor uso y los que están en el nivel 4 de español indican que la lengua materna es la maya, aunque es de reconocer que todos son bilingües, hablando y escribiendo en español y maya. Hay un caso de la alumna Yurvi que tiene dificultades en la lectura y escritura en lengua indígena.”

“Por lo anterior, la medida adoptada es la implementación de dos horas específicas de lengua indígena dentro del horario de clases. Se ha estado utilizando el libro de trabajo del alumno “La Educación Intercultural Bilingüe”, de quinto y sexto grados, la creación de un diccionario bilingüe maya-español y ejercicios de redacción, lectura y conversaciones o diálogos que surgen durante el transcurso de la semana, que son motivo para presentar algún trabajo de Historia o de alguna otra asignatura en lengua indígena y en español.”

“Los resultados han sido favorables debido a la habilidad que van desarrollando para redactar y leer, así como la comprensión en las dos lenguas.”

“Para fortalecer la identidad cultural se ha estado dando uso al libro “La educación Intercultural Bilingüe”, apoyando las actividades en dos lenguas, maya y español, aunque no son las únicas actividades que se llevan a cabo debido a que se fortalece la escritura analizando los usos de las grafías normales y modificadas en la escritura de palabras en maya.”

“La interculturalidad se fortalece fomentando los valores morales y éticos que darán como resultado el respeto hacia la diversidad, la tolerancia, la autoestima y el reconocimiento de formar parte de un grupo cultural para sentirse orgulloso de ello.”

Respecto al reforzamiento de la lectura, una vez identificada la lengua materna de cada alumno se elaboró el plan de clases; se tomó en consideración la iniciativa del maestro Fausto Sandoval respecto al uso de la propuesta metodológica del libro de español para primer grado, traduciendo los textos a la lengua de la región y utilizándolos para el trabajo en primera o segunda lengua, de acuerdo con la situación de cada grupo de niños.<sup>1</sup> También se recuperó en general lo trabajado en el módulo 3 sobre el uso de libros de texto y el análisis del plan de clases de 1a lengua realizado en el módulo 4.

Respecto a la pregunta ¿Qué hizo para reforzar la lectura y cómo mejoró la comprensión de la lectura? El maestro de la región triqui respondió:

“El trabajo con la lectura implica la aplicación del enfoque comunicativo y funcional y de que los niños están diariamente trabajando con material escrito, así que mis alumnos leen materiales (libros de texto de diferentes asignaturas la mayoría de las veces) y realizan las actividades mencionadas, esto permite tener una constante interacción entre el maestro y los niños y entre los propios niños, lo que lleva a mejorar la lectura y su comprensión.”

---

<sup>1</sup> Véase el capítulo 4 “Desarrollo y aplicación de estrategias de Educación Bilingüe Indígena en contextos de una y dos lenguas maternas”.

En la región maya de Yucatán el maestro dice:

“Como es bien sabido el programa de quinto grado de la educación primaria es el más amplio, sobre todo en historia y ciencias naturales; eso no significa que las demás asignaturas sean menos importantes; de lo contrario, es cuando se debe organizar y distribuir bien el tiempo para poder cubrir todas las asignaturas del plan y programa, incluyendo la lengua indígena. Para mejorar la comprensión lectora de los alumnos se elaboraron unas credenciales para cada uno y así poder controlar la salida de los libros de la biblioteca de aula, y al mismo tiempo el alumno o alumna tiene la obligación de platicar a sus compañeros el contenido del libro que llevó a su casa para de esa manera invitar y motivar a los demás para leer los libros.”

En la región rarámuri:

“Se invitó a los niños en especial a lo referente a sus tradiciones y costumbres al tener entrevistas con los ancianos y las familias cercanas a la escuela, y después de investigar se tenían lecturas sobre los temas investigados y a los alumnos les ha interesado leer más y conocer mejor lo que los antiguos enseñaban.”

Por su parte, el maestro de la zona totonaca de Veracruz contestó que:

“Las recomendaciones obtenidas durante el diplomado me enseñaron que no debo ser el proveedor exclusivo del conocimiento y esperar a que el alumno sólo desempeñe el papel de receptor; de igual manera, al ponerme en el lugar de mis alumnos entender que la lectura no debe ser un proceso pasivo y monótono cayendo así en lo aburrido. Entendí que debía dejar fluir el interés del alumno por leer lo que a él le resultara interesante y no imponerle lecturas que resultaran no tan atractivas como las obligatorias escolares.”

“Con estas recomendaciones y en base al diagnóstico de bilingüismo determinado al inicio de periodo inicié el reconocimiento de los elementos que me favorecen

en el aula para reforzar la lectura o de aquellos que no me favorecen. En primer lugar, me apoyé en mis compañeros docentes para recuperar experiencias sobre la lectura en la escuela en forma bilingüe; con base a esos puntos, traté de identificar algunos aspectos que podrían llegar a ser limitantes o en su caso que me favorecerían.”

“Dentro de las acciones empleadas implementé la narrativa en forma individual, la cual ha sido la anécdota personal en diversos lugares como la casa, la escuela o la comunidad donde vivimos. Dichas anécdotas se pidió fueran registradas en español y en lengua totonaca y con las que se elaboró una antología de anécdotas las cuales se ingresaron al Rincón de Lectura. Actividad que está siendo elaborada en computadora para agregarla a la biblioteca escolar como proyecto de escuela.”

“De igual forma, con otras lecturas recomendadas, se trabajó en el aula y se organizaron equipos de cuatro alumnos por afinidad para analizar textos del Rincón de Lectura y al finalizar cada una de ellas se nombró un narrador que explicaría al grupo su interpretación según el equipo. Dentro de esas actividades se implementaron el manejo de términos diferentes al contexto, para los cuales hicieron uso del diccionario y en su momento del investigador de Encarta como apoyo y estrategia llamativa para los alumnos por el uso que le dan al equipo. Se realizaron comentarios haciendo uso del español en su mayor parte, no recriminando ninguna intervención en lengua totonaca, sino por el contrario, seguir realizando cuestionamientos en español, los cuales en su debido momento generarían respuestas en forma bilingüe.”

“Otra actividad que se aplicó fue la inferencia de palabras que llevan un texto en español, en donde de igual manera y apoyados por equipos leerían dichos contenidos y complementarían según lo que se supone; estas actividades estuvieron sujetas a tiempo en algunos momentos con la finalidad de hacerlos más dinámicos. Al finalizar, se les pidió que verificaran sus argumentos con los libros de texto que contenían dichas lecturas para de esa manera desarrollar la capacidad de inferir.”

“Otra actividad que apliqué fue la de argumentar por escrito, en situaciones hipotéticas de juego. Esta acción estuvo encaminada a que los alumnos escribieran en español o lengua indígena su propia interpretación; por ejemplo: se realizó la simulación de un barco, todos íbamos en él, como los niños jamás han visto un

barco, la imaginación se traspoló al mobiliario del aula, después se simuló una catástrofe, el barco se hundiría y todos quedaríamos a merced del mar y sus olas. Con información previa, de la cual el alumno ya tenía conocimiento sobre el entorno del mar, se realizaron varios cuestionamientos, por ejemplo:”

“alcanzaste un pequeño salvavidas y sólo puedes salvar a una o dos personas, de lo contrario te hundirías por el peso de las personas. ¿A quién salvarías de todos tus amigos? ¿Por qué? ¿Qué harías para salvar a más compañeros tuyos? Con preguntas sencillas se pediría que los alumnos las presentaran por escrito y que al final alguien leyera diferentes argumentos de otros compañeros.”

El maestro maya de Quintana Roo dice:

“La lectura se refuerza leyendo, no aplico en el salón lo de los 15 minutos de lectura que piden del programa de Folees (Fomento a la Lectura y escritura), pero para casi todas las actividades que realizamos o las instrucciones de los ejercicios, así como las lecturas de textos de las distintas asignaturas, realizamos una lectura compartida: en primer lugar todos los alumnos leen el artículo completo, seguidamente lo vamos leyendo párrafo por párrafo rotando los turnos entre los alumnos y se va comentando, solicitando a los alumnos sus comentarios de lo más importante del párrafo: cada alumno participa. Y sobre la comprensión nos apoyamos con el uso del diccionario; estas actividades se van dando en español y en cuanto a la lengua indígena se analizan las graffias o más bien la ortografía maya; se leen textos del libro “La educación Intercultural Bilingüe”, se redactan sucesos históricos, cuentos, temas e instrucciones, las correcciones se señalan para volver a escribirlas.”

En la región tsotsil:

“Para reforzar la lectura y la comprensión lectora he promovido en los alumnos de la escuela la utilización de diferentes estrategias: la predicción, la anticipación, la inferencia, la confirmación, la autocorrección y el muestreo. Además de otras modalidades de lectura, como son: lectura grupal en voz alta, lectura guiada, lectura

compartida, lectura comentada y lectura independiente. Todo esto ha servido para incrementar los niveles de calidad en la lectura y su significación.”

## Segunda lengua con metodología específica y uso de la biblioteca

¿Respecto a la segunda lengua, con qué metodología específica ha trabajado?

El maestro triqui respondió:

“Sólo he aplicado la metodología presente en los libros elaborados por la DGEI (La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas) pues no conozco otra.”

En la región rarámuri tenemos:

“La metodología usada se basa en ir conociendo las palabras más comunes como personas, objetos de casa y de la escuela, animales, colores, números, alimentos... y después ir elaborando frases y enunciados. Se tiene también lectura en español con figuras que vayan explicando la lectura.”

El maestro maya de Yucatán dice:

“Respecto a la segunda lengua he llevado a la práctica las distintas estrategias de lectura, como son: la lectura guiada y comentada, la predicción, la inferencia, pero la que prevalece más en la lectura es la identificación de palabras desconocidas porque es donde el alumno pierde el significado del texto y para recuperarlo es importante el manejo y apoyo del diccionario, así los alumnos comprenden la idea general del texto después de leerlo una y otra vez, y como conclusión de la misma actividad los alumnos redactan un resumen del texto leído.”

“Por último, quiero mencionar que para llevar a cabo una lectura de tipo pedagógico entran en juego diferentes habilidades del maestro, porque no es lo mismo enseñar a leer que tener un gusto por la lectura.”

El maestro maya de Quintana Roo dice:

“La segunda lengua, en este caso la lengua indígena maya, en su mayoría, y para cinco alumnos el español, de acuerdo a las estrategias que se nos habían sugerido, como son:

1. Invitación.
2. Imitación.
3. Modelamiento.
4. Alentar el complemento de expresiones.
5. Alternativas de preguntas.
6. Proporcionando realimentación: reformulación.
7. Ampliar por sustitución.
8. Ampliar por elaboración.
9. Ampliando por uso de expresiones opcionales.
10. Incrementar el vocabulario de los niños.”

“Para la enseñanza del español se ha estado utilizando la estrategia de retroalimentación: reformulación en la cual a los alumnos se les ofrece apoyo para formular descripciones orales de sucesos o pasajes históricos; por uso de expresiones opcionales, pero no induciendo al alumno a repetir frases; más bien se trata de inducirlo a un diálogo o a una explicación de algún suceso importante, motivante o de ser posible del mismo tema que se esté tratando, apoyándolo en las situaciones que le es difícil expresar e incrementar el vocabulario mediante un diccionario bilingüe. Se ha trabajado con ambas lenguas para situaciones de ortografía, el uso de los signos, sinónimos, antónimos, aplicando ejercicios que refuercen estos contenidos de aprendizaje.”

En la región totonaca de Veracruz:

“En referencia a algunas conversaciones realizadas con compañeros de trabajo del sistema de educación primaria indígena en la localidad, coincidimos que existe una gran diferencia entre lo que el niño lee y lo que comprende, en gran medida por lo marcado que es el uso de su lengua materna (totonaco) y por lo consiguiente las repercusiones que trae consigo en la comprensión de textos de una segunda lengua (español).”

“Concordamos en que es necesario que el niño totonaco de los grados de tercero a sexto tengan más uso del español, partiendo del interés propio del niño a fin de evitar el aburrimiento, poniendo palabras que se puedan identificar en el contexto y así lograr aprendizajes significativos.”

“La metodología que utilizo está basada en la lectura y narración de textos con temas que motiven al niño a indagar, todo esto a partir de la observación que he hecho de mi grupo y de mi entorno, en ella propongo comprobar qué tanto comprendieron el texto, a partir de preguntas simples pero fundamentadas en la acción, los personajes presentados y de aquellas palabras que considero importantes. De igual manera, hago uso de la memorización. Se ha dicho en algunos casos que la memorización no es funcional, pero en mi caso la considero como una pieza clave para la adquisición de un nuevo concepto lingüístico y poder hacerse así de un caudal de conocimientos culturales producto de la información manejada y relacionada con la civilización urbana y el contexto cultural e histórico que se maneja en la lectura o narrativa con la de su vida propia.”

“En el aula, procuro que al elaborar mis textos no sean tan extensos ni tan complejos, destacando pasajes en los cuales los alumnos realicen inferencias; es decir, que me aporten ideas e información para construir un significado, así como aquellas que lo apoyen en la pronunciación, concordancia entre género y número.”

“Un ejemplo de esta práctica es aquella en la que presenté una lectura donde en el primer episodio aparecen personajes que tienen relación de parentesco (primos, tíos, abuelos paternos, maternos, etcétera) y donde aparece una serie de información sobre un lugar con características específicas y objetos que forman parte de un entorno diferente, en este caso (mar, lanchas, remos, barcos, marinero, capitán, etcétera). Y al final del día, pláticas entre personajes (niños en esta situación) sobre

el futuro (derecho a votar, matrimonio, posibles oficios). Con esta información termino la lectura e inicio una evaluación en la que pongo a prueba ejercicios de interpretación, de reflexión, análisis o comprensión. Ejemplo:”

“El papá de Ramón es hermano del papá de Luis, entonces ¿qué son Ramón y Luis? O la hija de mi hermana ¿qué es mío?, etcétera.”

“En otra actividad busco que reflexionen la información con ejercicios en los que presento afirmaciones, en las cuales pondrán a prueba la memorización de palabras y conceptos que previamente se explicaron en el episodio de la lectura. Por ejemplo:”

“El timón es como el volante de un barco.”

“Cierto o Falso. Explica porqué de la afirmación.”

O

“Votar para elegir al capitán es cosa de todo un pueblo.”

“Cierto o falso.”

“Otra actividad más es la solución de crucigramas o adivinanzas sobre los conceptos manejados. En un principio fue complicado el manejo de los crucigramas, pero con apoyo de las herramientas que ofrece Enciclomedia y el proyector hago que estas actividades sean más interactivas y a la vez son herramientas motivadoras por ser innovadoras y por tanto autoevaluativas.”

“De esa forma, cada episodio marca un nuevo campo de conocimiento en el que el alumno se relaciona con esas nuevas palabras o conceptos que lo ayudarán a comprender el nuevo entorno y asimilarlo con mayor confianza.”

¿Cómo ha impulsado el uso de la biblioteca?

El maestro triqui respondió:

“Los niños tienen acceso libre a los libros y pueden llevárselos a sus casas.”

“Impulso en el uso de la biblioteca en la escuela totonaca:”

“Una de las actividades que me propuse en este ciclo escolar es dar la oportunidad de brindar a los alumnos un salón que tenga rincones de trabajo específicos que

brinden un ambiente estructurado que les permita acceder a un conocimiento de manera más organizada. En este caso, el Rincón de Lectura tiene su lugar, tal y como lo recomienda el manual de uso y su usanza no está restringida, sino al contrario, la propuesta es que cada alumno acceda a él por propio interés.”

“La estrategia que más me ha dado resultado es aquella donde elijo un libro y lo presento al grupo e inicio una lectura a la cual la denomino como dramatizada, por los tonos y las expresiones a las que la sujeto. Dicha lectura crea un ambiente de expectación en el aula que motiva al alumno a hablar para participar en ella, según se sugiera. De igual forma, pido a un alumno que quiera comentar la lectura en lengua materna al finalizar ésta, a manera de que se retome su interpretación en su propia lengua.”

“Aunque la escritura de la lengua totonaca es un proceso nuevo en muchas escuelas, los alumnos intentan escribirlo como pueden y de igual manera lo leen como saben, con todas las deficiencias habidas; en el aula, los mismos alumnos sugieren entre ellos la escritura correcta por los sonidos fonéticos guturales los cuales ellos dominan; ejemplo de ello es un ejercicio en el que le pedí a Antonio López Márquez de 11 años que me describiera en totonaco lo que había hecho por la mañana, lo cual de manera verbal no tuvo ningún problema, pero a la hora de escribirlo sintió que no tuvo los suficientes elementos para hacerlo, llegando a decir, “no sé”; mas sin embargo, con un poco de apoyo escribió la palabra totonaca “LHPAXHL” que significa “me bañé”. Por tal razón, la problemática de tener textos en lengua totonaca escritos por los alumnos está en la forma de escribirlo. Es por eso que los trabajos de los recetarios y la recuperación de la tradición oral se integre a la biblioteca escolar y al Rincón de Lectura, a fin de que la curiosidad por ver sus trabajos y los de otros los motive a seguir escribiendo.”

### Uso de materiales en la escuela maya de Quintana Roo:

“En el aula escolar contamos con poco material bibliográfico, lo hemos utilizado para realizar investigaciones como las de Ciencias Naturales y Geografía, las fábulas y algunos cuentos para la enseñanza de valores, se ha elaborado fichas bibliográficas para que los alumnos conozcan los materiales y a la vez llevar un control

para utilizarlas en préstamos domiciliarios, material en lengua indígena solamente contamos con Narraciones de niñas y niños indígenas, tomo I y II.”

## Reporte de la investigación en la región maya de Yucatán

“Los niños que estudiaron juntamente conmigo durante el desarrollo del diplomado en el año 2004, en la actualidad pueden demostrar la capacidad que tienen para producir textos en la lengua materna al igual en la segunda lengua que es el español.”

“Para lograr dicha habilidad tuvo mucha importancia la selección de contenidos de enseñanza para desarrollar; por otra parte, también los conocimientos de la gramática, la sintaxis, el alfabeto y las grafías modificadas. Sólo las personas que conocen y dominan la lengua indígena tanto en lengua oral como escrita la pueden enseñar. De ahí se cumple con la premisa, ‘nadie puede enseñar algo que no sabe’; para enseñar siempre hay que experimentar y demostrar con evidencias lo que se sabe.”

“Algunos maestros usan la lengua indígena como medio de instrucción más no como medio de enseñanza, esto sucede sólo en 1º y 2º (primer ciclo) y algunas veces en 3º o 4º (segundo ciclo); por ende, con toda certeza puede afirmar que en 5º y 6º (tercer ciclo) los maestros que trabajamos estos grados tenemos en cuenta que la lengua indígena es una asignatura más dentro del horario de trabajo, porque consideramos que durante los cinco años anteriores los alumnos desarrollaron la lectoescritura en su lengua materna. Cabe mencionar que en la etnia maya carecemos de un programa de contenidos de estudio para dicha lengua, por lo que cada maestro adapta algunos contenidos del español para que pueda desarrollar sus clases en lengua indígena en la escuela.”

“Por mencionar algunos temas que desarrollo con intervención pedagógica intercultural son: las etnias, las tradiciones y costumbres de los pueblos de México, las lenguas, la vestimenta, los juguetes tradicionales, etcétera.”

“La interculturalidad es un concepto amplio en donde se conjugan varios factores lingüísticos, sociales y culturales en un mismo contexto, sin perder la propia identidad del sujeto interactuante. En cambio, el bilingüismo es un término que se

encierra en la práctica lingüística de una sociedad donde los individuos practican dos lenguas diferentes sin permitir que una subordine a la otra.”

“Como mencioné en párrafos anteriores, para trabajar lengua indígena he adecuado algunos contenidos de español respetando el plan y programa de estudios de español del año 2000; en la distribución del tiempo de cada asignatura he incluido en el horario de clases una hora a la semana al desarrollo de lengua indígena; en ese tiempo voy desarrollando contenidos que muchas veces son interculturales porque estos también se conocen en otras culturas pero con otra forma, aquí es donde entra lo nacional, regional y por supuesto el local y para darle mayor énfasis e importancia en algunas ocasiones los alumnos lo escriben en computadora en la escuela que después se imprimen para que cada alumno lo conserve.”

## Reporte de la intervención pedagógica en Zoogocho

“El Centro de Integración Social Número 8 ubicado en la Sierra Norte del Estado de Oaxaca, en la comunidad de San Bartolomé Zoogocho, del distrito de Villa Alta, es un centro educativo que concentra a niños y jóvenes, en su gran mayoría de las etnias zapoteca de la Sierra Norte, mixe de la zona alta y chinanteco de la zona baja de Choapam; en minoría llegan zapotecos de la sierra sur y de valles centrales, así como monolingües en español.”

“Los objetivos de aprendizaje se logran en un Centro Educativo cuando parten de las necesidades del alumno, en este caso la población escolar, siendo un centro de concentración de alumnos de diversas comunidades, con niveles muy diferentes de conocimientos, como también de diversidad de lenguas, aunque no sólo ésta es la variedad ya que la escuela no puede seleccionar a alumnos sobresalientes en aprendizajes, por lo que también nos enfrentamos al rezago educativo, que aunque sean del mismo estado, los docentes no hemos podido estandarizar los aprendizajes; sólo nos sujetamos al programa nacional, sin considerar las situaciones geográficas, sociales y lingüísticas de las comunidades.”

“En este internado nos enfrentamos a esta diversidad de casos, que en algún tiempo habrán sido problema; sin embargo, al formar un equipo de trabajo consciente de las necesidades de cada grupo para lograr mejores logros educativos, se

propuso buscar e implementar estrategias que permitieran superar los problemas de comprensión, y a través de ayuda pedagógica de diversas instituciones se pudo obtener lo que hoy en día se pretende darle seguimiento, implementando y adquiriendo nuevos apoyos educativos.”

“Entre estos de la intervención pedagógica en interculturalidad y bilingüismo, se continuó aplicando la prueba de bilingüismo durante dos periodos escolares de manera general, en un tiempo de cuatro horas con la participación de 19 maestros y 10 jóvenes aptos en escritura y lectura de su lengua indígena; esta prueba se aplicó a un promedio de 190 alumnos; primero se detectó la eficiencia en expresión oral en su lengua indígena y posteriormente se aplicó de manera escrita en las dos lenguas. En el ciclo pasado se aplicó sólo a alumnos de nuevo ingreso en la escuela a un grupo de 11 alumnos de 5º. grado, tres de ellos monolingües en su lengua indígena y ocho bilingües incipientes en la lengua castellana. Los resultados en ambos casos permitieron valorar el nivel de bilingüismo y comprensión, que en algunos casos son eficientes y en otros existe deficiencia en la segunda lengua; esto se da sobre todo en alumnos que son de nuevo ingreso en la institución, y los eficientes son alumnos que ingresaron desde el primer grado y han venido ejercitando en ambas lenguas en forma oral y escrita.”

“Para atender la lengua indígena se distribuyó entre el personal docente y técnico y con los resultados de la prueba de bilingüismo; los alumnos se ubicaron por niveles para iniciar el desarrollo de los talleres de lengua indígena en un tiempo de dos horas por semana, conformando 4 grupos de hablantes del zapoteco y de ellos se distribuyeron por niveles; de la lengua chinanteca y mixe se formaron dos grupos atendidos por maestros de la misma etnia. Conformados los grupos, en cada nivel establecieron los contenidos étnicos a desarrollar, partiendo de su conocimiento local en el nivel básico, regional en el nivel medio y en el nivel avanzado se concluye con la relación de su entorno geográfico local, regional, estatal y nacional, y de esta manera llegar a comprender la diversidad cultural de nuestro país, pero sobre todo alcanzar un bilingüismo eficiente.”

“Los trabajos desarrollados no se pudieron capturar debido a la falta de computadoras y material de impresión, ya que los alumnos de los grados quinto y sexto inician sus cursos de computación, pero sólo con seis computadoras que comparten en grupos de 16 alumnos. Por estos motivos no se ha podido integrar una antología.”

“A nivel grupal se estableció un taller de lectura para atender la comprensión del español, esto se hizo con el apoyo de los libros de la biblioteca del aula, a partir de la elección de un género de su agrado y comentarlo ante el grupo; esta actividad fue diaria en un tiempo de una hora. En un principio no se tuvo la participación de los 38 alumnos del grado debido que a nivel general no se tiene el hábito de la lectura de diversos géneros; la mayoría que lee gusta más de cuentos, pero no les gustan novelas donde se presentan tramas más complicadas para predecir; este mismo taller permitió que a través de sus comentarios y conocimientos que iban adquiriendo se lograra impulsar el taller de escritores. Esta parte fue fundamental para conocer el grado de comprensión que fueron adquiriendo durante el ciclo escolar, al crear sus propios textos, ampliando su vocabulario y las funciones gramaticales del español; algunas estrategias de la lectura y escritura que ofrecen los ficheros de español se adaptaron al contexto lingüístico del niño.”

“De las experiencias obtenidas en la intervención pedagógica fueron transmitidas a los docentes del plantel, sin embargo faltó el registro general de todas estas actividades para que quedaran no *sólo* para un grupo por un tiempo, sino que fuera para muchos y permaneciera por un largo periodo en el centro de trabajo, ya que como en todo centro educativo son imprescindibles los cambios que tienden a darse entre docentes y administrativos, aun habiendo un proyecto de trabajo a largo plazo, y que en la actualidad los cambios educativos se vienen dando sin considerar en ningún momento la atención de la educación en el medio indígena y si antes los docentes no prestaron atención ahora bajo las condiciones establecidas tienden a desaparecer las lenguas y es probable que el rezago se incremente por la falta de interpretación y comprensión del español, porque el que hable el español no significa que lo comprenda y lo pueda aplicar en su vida diaria.”

## Tercera parte. Evaluaciones



## 8. Construcción de una prueba para la evaluación de la lectura y la escritura en escuelas de educación indígena<sup>1</sup>

*Joaquín Figueroa Cuevas y Carolina Contreras Bravo*

### Resumen

Se reporta el proceso de construcción de una prueba de lectura y escritura diseñada para evaluar el desempeño de niños que asisten a escuelas de educación indígena. En el diseño se pensó que la prueba debería contar con una estandarización psicométricamente rigurosa, ser culturalmente pertinente para que los niños demuestren sus capacidades de lectura y escritura, y presentar datos para que los profesores bilingües puedan utilizarlos en el trabajo en el aula. Así, se reporta información psicométrica que garantiza la confiabilidad y validez de la prueba, y los resultados de la aplicación a una muestra de confiabilidad y validez de la prueba, además de los resultados de la aplicación a una muestra de 559 niños de 1° a 6° grados que asisten a escuelas de educación indígena en 11 regiones indígenas del país; estos resultados muestran los avances que los niños obtienen en lectura y escritura.

### Introducción

El usuario ingenuo de datos de evaluación educativa parte de la siguiente suposición: cree que los datos de evaluación son realidad inmediata, es decir, hechos

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue parte del proyecto del CIESAS: “Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural y bilingüe”. Recibió financiamiento de la Fundación Ford y de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, SEP.

directamente perceptibles.<sup>2</sup> Más bien el uso de la evaluación como fuente de información implica que el usuario conozca las características metodológicas del instrumento de medición para aceptarlo o rechazarlo, o mejor aún, para precisar sus limitaciones. De esta forma es conveniente que haga las preguntas siguientes:

- Cuál es la base teórica o práctica sobre la que se diseñaron los reactivos de la prueba,
- cómo se estructuran las categorías o dominios de la evaluación,
- si las tareas resultan pertinentes y significativas para los niños,
- si las tareas miden lo que se pretende medir (validez),
- si se realizó una prueba de tareas y consignas (con jueces o mediante una aplicación piloto del instrumento),
- si el nivel de medición empleado corresponde a los atributos de lo que se mide,
- si existen indicadores estadísticos sobre las consistencia interna y la validez del instrumento,
- cuál es el tamaño de la muestra,
- cómo fue el procedimiento de selección de la muestra,
- qué datos de las medidas de tendencia central y dispersión existen, y si las diferencias entre grupos comparados son estadísticamente significativas.

Cualquier precaución que se tome para examinar si la construcción de la prueba es escrupulosa no está de sobra. Y es que la evaluación educativa, además del lado social y científico, también tiene un lado ético, a menudo descuidado. Así: con la evaluación nos formamos la imagen de una persona o de un grupo de personas, hacemos juicios de sus atributos psicológicos y ocasionalmente tomamos decisiones que las afectan. En consecuencia, debemos asegurar que el instrumento de evaluación se metodológicamente exigente. En este sentido

---

<sup>2</sup> Para su desgracia, aunque fueran datos de percepción inmediata, su percepción también depende de esquemas de interpretación previos.

se ha argumentado que la evaluación educativa únicamente se justifica en cuanto sirve para identificar los elementos que pueden favorecer el proceso de aprendizaje (Martin, 2004). Por nuestra parte pensamos que también la evaluación puede ser útil para monitorear el sistema educativo y mejorar los programas de estudio.

Cuando se trata de evaluaciones en situaciones de diferencia cultural, a los cuidados anteriores se añaden otros, esto debido a que existen modalidades de interacción personal y contenidos culturales que dificultan la ejecución del alumno. De esta forma, se debe tener claridad acerca de qué competencias educativas se quieren examinar, y en consecuencia evitar que cargas lingüísticas y culturales que no sean objeto de la evaluación obstruyan la ejecución del alumno.

Al respecto existe un intenso debate acerca de la evaluación en condiciones de diferencia cultural que no se debe omitir. En efecto, la tendencia general en evaluación psicológica tiende a desestimar las diferencias culturales; el argumento en que se basa supone que existe una dotación cognoscitiva general independiente de la variaciones socioculturales; esta suposición ha sido ampliamente refutada en la literatura (por ejemplo, Dasen y otros, 1985; Figueroa y Hernández, 2005; Grigorenko y otros, 2002).

Por su parte, para la psicología intercultural es evidente que la medición de competencias universales es etnocéntrica y sesgada hacia los valores de las sociedades occidentales. Sin embargo, el asunto no se resuelve simplemente con diseñar instrumentos étnicos que valoren las competencias de acuerdo con categorías internas, con estilos, criterios y parámetros locales y con eliminar las pruebas generales; se ha intentado encontrar la salida al callejón de las tendencias “universales” etnocéntricas y a su contraparte relativista mediante la comparación cultural de estilos cognoscitivos (Berry, 1969, 1984).

La evaluación de los aprendizajes escolares se interesa por calcular hasta dónde los alumnos poseen las competencias del sistema educativo mundial -que actualmente resultan difícilmente prescindibles para individuos y sociedades contemporáneas- y también por identificar el nivel de dominio que los niños poseen de las competencias valoradas localmente.

Por lo tanto, resulta sugerente:

- Evaluar los aprendizajes escolares aminorando o eliminando las cargas de información cultural y lingüísticas que no sean objeto de evaluación. Por ejemplo, al evaluar competencias matemáticas es preferible que el tema, las tareas y la lengua de evaluación sean familiares para el alumno, puesto que no se trata de evaluar su nivel de información de otra cultura o sus competencias en una segunda lengua.
- Ensayar diferentes tareas que permitan disminuir las cargas culturales y lingüísticas (esto se advierte en cuanto las tareas cultural y lingüísticamente pertinentes aumentan de manera notoria el compromiso de los niños con la tarea y por tanto su producción).
- Utilizar evaluaciones convergentes que permitan estimar las habilidades cognitivas de los alumnos desde perspectivas globales y locales.
- Utilizar los datos de la evaluación para favorecer el proceso de aprendizaje.
- Devolver a la comunidad educativa el resultado de la evaluación.

## Propósito

El propósito de este capítulo es reportar cómo se construyó una prueba para la evaluación de la lectura y escritura en escuelas de comunidades indígenas de México; se intenta hacer explícitos los pasos psicométricos y culturales que se siguieron para su construcción.

## Criterios para el diseño

Con esta prueba se pretende evaluar el desempeño de los alumnos en tareas de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua; esta intención representa un reto evaluativo debido a las características culturales y lingüísticas de los alumnos. En efecto, muchos de ellos al iniciar la primaria son monolingües en lengua in-

dígena<sup>3</sup> o son en algún grado bilingües y por lo general su primera lengua es una lengua indígena; es por ello que reciben educación en una modalidad; a partir de 1978<sup>4</sup> (desde la creación de la Dirección General de Educación Indígena) de orientación bilingüe, inicialmente orientada como bicultural y en la actualidad también definida como intercultural.

De acuerdo con los indicadores de calidad educativa, la educación indígena tiene puntajes inferiores en comparación con los estándares nacionales. De esta forma, la deserción y la reprobación son mayores y la eficiencia terminal inferior a la media nacional (véase la tabla 8-1). Como consecuencia, los resultados de aprendizaje en evaluaciones con estándares nacionales son los más bajos.

La confluencia de múltiples factores interactuantes de orden económico, social, pedagógico o histórico produce este efecto. Sin embargo, lo que importa para los fines del diseño de evaluación educativa es que puede existir un sesgo metodológico debido a que cultural y lingüísticamente las pruebas son poco sensibles al contexto y en muchos casos lingüísticamente impertinentes, por lo que resulta recomendable diseñar pruebas pertinentes para niños de poblaciones indígenas. No obstante, el uso de esta clase de pruebas no anula el interés por evaluar también con instrumentos nacionales el desempeño educativo de los

---

<sup>3</sup> Aunque no se cuenta con información acerca de la distribución del monolingüismo y bilingüismo del español y las lenguas indígenas en las aulas, existe una tendencia al desplazamiento de las lenguas indígenas; sin embargo, esto no basta para considerar que no se requiere de educación bilingüe en educación indígena por dos razones: a) muchos niños son monolingües en lenguas indígenas y b) es un derecho lingüístico, y una ventaja educativa, favorecer la enseñanza de la lengua indígena histórica de un pueblo, y su revitalización, en los lugares en que los niños indígenas han dejado de hablarlas. Un indicador de la distribución del bilingüismo lo aporta el censo de lenguas indígenas en escuelas de Oaxaca (2003), en el que se encontró que de la población total encuestada, 580,517 alumnos de primaria, 361,176 son monolingües en español, 214,352 bilingües hablantes de una lengua indígena y español, y 4,989 monolingües hablantes de lengua indígena. *Las lenguas en la escuela primaria. Censo de lenguas*; Eduardo Escárrega Valle, Víctor Manuel García, Rosalba Carina Ortiz Ortega, *Palabras mínimas*. IEEPO, 2004.

<sup>4</sup> El programa de educación bilingüe en educación indígena se extendió oficialmente a partir de 1978 con la creación de la Dirección General de Educación Indígena; aunque existieron intentos previos, no tuvieron el impulso conferido por esta nueva institución.

## Comparación entre la educación indígena y la media nacional, ciclo escolar 2004-2005

Indicador/porcentaje	Educación Indígena	Media Nacional
Deserción	3.1%	1.3%
Reprobación	9.2%	4.8%
Eficiencia terminal	84.6	90.6

Fuente: Dirección General de Educación Indígena (véase la página [http://: www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)).

alumnos de educación indígena, esto tomando en cuenta que uno de los compromisos y aspiraciones que orientan a la educación indígena es que los alumnos alcancen las mismas competencias de aprendizaje propuestos para la educación nacional, pero en condiciones de congruencia cultural y lingüística, así como de enriquecimiento intercultural y bilingüe.

Las cifras recientes de la educación indígena muestran que existe una numerosa población de alumnos que asisten a escuelas de educación indígena; así, se tuvo una cobertura para la educación primaria de 873,143 niños de 6 a 14 años durante el ciclo escolar 2004-2005.<sup>5</sup>

Para evaluar el desempeño de los alumnos con respecto a la lectura y la escritura se diseñó una prueba en la que se tomaron en cuenta las consideraciones siguientes:

- Muchos de los evaluados tienen como lengua materna una lengua indígena y son monolingües o son bilingües con algún grado de proficiencia en español.
- Se busca identificar las habilidades de lectura y escritura de los alumnos, tanto las que poseen como las que no tienen; para ello se aplica la misma prueba a todos los alumnos de primaria.

<sup>5</sup> DGEI, 2005.

- La prueba se diseñó tomando en cuenta tareas e indicadores de aprendizaje de todos los grados de primaria.
- Muchos de los alumnos usan el español como segunda lengua, por lo cual se evalúan aspectos propios del español como L2, como por ejemplo las concordancias.
- Es necesario incorporar tareas e indicadores acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura en lengua indígena.
- Es conveniente incluir tareas de traducción de una a otra lengua.
- En el diseño de la prueba se evalúan los objetivos del programa nacional para la enseñanza de español.
- En el diseño es conveniente utilizar contenidos que hagan referencia al entorno sociocultural directo con la intención de que la información no dificulte la comprensión de lectura, ni la propia expresión escrita.
- El diseño debe facilitar la apropiación de los datos por parte de los maestros.

### Diseño de la prueba

En el diseño la prueba se utilizó el siguiente procedimiento: inicialmente se realizó un diseño a partir de las actividades programadas en los libros de texto de español y de una selección de los propósitos y actividades presentadas en los programas de estudio con respecto a la lectura, la escritura y la reflexión sobre la lengua. Luego se les pidió a un grupo de 6 profesores, uno por grado, que juzgaran si las tareas e indicadores principales correspondientes a cada grado de la primaria estaban contenidos en la prueba. Desde el diseño inicial se utilizaron textos, dibujos y situaciones que les resultan familiares a los alumnos; por ejemplo, dibujos que representan actividades ordinarias para la vida del campo o narraciones basadas en cuentos indígenas tradicionales. Después de la recolección de datos se hicieron diferentes análisis psicométricos que sirvieron para modificar la prueba, los cuales se reportan enseguida.

## Estructura de la prueba

El diseño de la prueba se basó en los “Programas de estudio de Español, Educación Primaria” (SEP, 2000). Este documento contiene los programas de español para cada grado, precedidos por una descripción del enfoque en el que se subraya que la enseñanza del español se basa en el enfoque comunicativo y funcional definido como “...comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y, por tanto, leer y escribir significa dos maneras de comunicarse” (p. 7).

Desafortunadamente, en este documento no se presenta ninguna justificación ni el procedimiento para seleccionar los objetivos, funciones comunicativas y contenidos de los programas. La misma definición de comunicación resulta pobre, al igual que la de función comunicativa, la cual se define de acuerdo con ejemplos. Cada programa de estudio está compuesto por cuatro ejes: oralidad, escritura, lectura y reflexión sobre la lengua. Los verbos principales que orientan la enseñanza son: iniciar, avanzar y utilizar, con los que se hace gradual el nivel de desempeño de casi las mismas competencias para cada grado. Como se puede advertir para los propósitos de la evaluación de aprendizajes, la omisión de la justificación y el procedimiento, así como la vaguedad en la precisión de los criterios de desempeño, se convierten en limitaciones. Desde nuestro punto de vista los libros de texto se convierten en los mejores intérpretes de la propuesta educativa.

Para estructurar la prueba se eligió un conjunto de  $N$  tareas con las que se exploran las competencias de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. Se utilizaron tareas representativas para cada grado y éstas a su vez se analizaron de acuerdo con las destrezas que demandan.

De esta forma, cada tarea está compuesta por una serie de indicadores que se califican si no se cumplen (0) o se cumplen (1). La prueba está compuesta por un total de 60 indicadores de aprendizaje (véase la tabla 8-2).

Indicadores y su índice de dificultad

Indicador	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Escritura alfabética	.80	.99	1	1	1	.98
Separa las palabras	.39	.79	.93	.95	1	.98
Usa mayúsculas y minúsculas	.77	.87	.90	.90	1	.92
Ortografía correcta	.54	.66	.68	.40	.65	.72
Identifica oraciones a partir de dibujos	.52	.81	1	.86	.97	.96
Reconoce el nombre del dibujo	.80	.97	1	.92	1	1
Escribe el nombre del dibujo	.51	.89	.95	.92	1	1
Escritura alfabética	.54	.86	.95	.92	1	1
Ortografía correcta	0	.04	.30	.92	.53	.22
Utiliza plural y singular	.16	.26	.43	.64	.71	.58
Expresa el significado de la imagen	.37	.81	.78	.84	1	1
Describe correctamente la acción representada	.22	.58	.62	.84	1	.94
Identifica el título	.42	.57	.68	.84	.97	.96
Identifica personajes por sus acciones	.14	.50	.75	.84	1	1
Utiliza sujeto y verbo	.45	.80	.81	.94	1	1
Escribe oraciones en secuencia narrativa	.45	.80	.81	.94	1	1
Infiere acontecimientos no presentes en los dibujos	0	.45	.53	.78	.79	.91
Estructura de narración	.20	.52	.53	.68	.97	.94
Ortografía correcta	0	.07	.28	.52	.79	.50
Redacta un título	0	.46	.53	.61	.97	.94
Identifica personajes	0	.26	.43	.50	.92	.81

(Continúa)

## Indicadores y su índice de dificultad

Indicador	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Identifica al narrador	0	.26	.65	.66	1	.79
Identifica explicaciones	0	.16	.34	.38	.94	.82
Redacta el inicio del relato		.14	.06	.16	.38	.21
Incluye personajes		.43	.48	.44	.89	.84
Incluye título		.65	.64	.61	1	.88
Presenta el desarrollo del relato		.39	.48	.50	1	.88
Incluye escenario		.21	.03	.16	.76	.55
Usa tiempos narrativos		.13	.06	.11	.69	.47
Redacta un desenlace		.15	1	.11	.71	.70
Ortografía correcta		.02	.12	.22	.48	.23
Estructura las oraciones		.34	.29	.44	.97	.84
Usa mayúsculas y minúsculas		.04	.03	1	.30	.24
Utiliza puntuación		.02	.03	1	.56	.39
Elige el verbo adecuado		.55	.56	.77	.94	.98
Presenta estructura de recado		0	.06	1	.53	.55
Redacta una explicación		.23	.50	.55	.87	.80
Elige adjetivos que concuerden en género y número		.03	.87	.77	.93	.93
Elige verbos que concuerdan en tiempo y persona		0	.20	.21	.85	.62
Presenta estructura de carta		0	.06	1	.76	.65
Incluye la información que se le pide		.30	.20	.23	.82	.76

*(Continúa)*

Indicadores y su índice de dificultad

Indicador	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Elige las definiciones adecuadas		.06	.60	.1	.63	.66
Identifica el título		.37	.40	.81	.85	.70
Identifica al autor		0	.13	1	.97	.79
Identifica personajes		0	.13	.09	.95	.75
Identifica explicaciones		0	.06	.09	.82	.64
Identifica consejos		0	0	1	.76	.52
Identifica procedimientos		0	0	1	.87	.55
Identifica consecuencias derivadas de actos		0	0	1	.89	.48
Infiere sucesos		.13	.20	.18	.87	.66

Análisis psicométrico

*Análisis de distribución de las respuestas*

Se realizó con la finalidad de comprobar que se presentan valores dicotómicos (0 si no se cumplió con el criterio y 1 sí se cumplió). En los resultados de la evaluación ambas opciones de puntuación son para cada uno de los indicadores. El análisis muestra que para la mayoría de los indicadores se presentan ambas opciones de puntuación, excepto en aquellos relacionados con la escritura no convencional y silábica, que prácticamente no se presentan.

### *Determinación del índice de dificultad*

Se deriva de la proporción de niños que cumplieron correctamente con los criterios para cada indicador. A continuación se presentan los indicadores agrupados por grado escolar especificando su rango de dificultad.

### *Análisis de discriminación*

Realizado para comprobar que los indicadores permitan hacer una correcta diferenciación entre los alumnos que puntúan alto y los que puntúan bajo, propiedad fundamental si se toma en consideración que todos los indicadores de la prueba deben ser lo suficientemente sensibles para determinar a qué grado corresponderían las competencias demostradas por los alumnos.

### *Determinación del coeficiente de confiabilidad*

El análisis se realizó, en primera instancia, considerando solamente los 49 indicadores que discriminaron significativamente, a través de la fórmula 20 de Kuder-Richardson, dado el nivel de medición de la prueba (nominal).

La consistencia interna de la prueba resultó ser de **.9386**.

### *Determinación de indicadores para evaluar cada grado*

Tomando en consideración los datos anteriormente presentados, se procedió a hacer la determinación de los indicadores que deberían incluirse en la calificación de cada uno de los grados. Esto permitió tanto aclarar las inconsistencias en los índices de dificultad como realizar una validación de contenido.

Para ello se eligieron, de la tabla 2, aquellos indicadores cuyo índice de dificultad correspondía al rango de *media*, para cada uno de los grados.

Como segundo paso se utilizaron los programas oficiales de español de la Secretaría de Educación Pública, como criterio para darles validez de contenido a los indicadores elegidos.

Con esta base, se incluyeron algunos indicadores con índices más altos de dificultad, pero correspondientes a los contenidos del grado en cuestión.

Para hacer las calificaciones accesibles a la población de maestros, quienes serán los principales beneficiados con este tipo de evaluaciones, se propuso una calificación en base 10, equivalente a la del sistema escolar.

A cada indicador se le califica con 1 si está presente o 0 si no se cumple. En los casos en que no se reúnen los 10 indicadores, se procedió a ponderar las calificaciones de los demás para lograr una calificación máxima de 10.

---

Indicadores con los que se evalúa cada grado de la primaria

---

**Indicadores del primer grado**

1. utiliza escritura convencional al escribir su nombre
2. separa las palabras al escribir su nombre
3. usa mayúsculas y minúsculas para escribir su nombre
4. identifica oraciones a partir de dibujos
5. reconoce el nombre del dibujo
6. escribe el nombre del dibujo
7. utiliza escritura alfabética para escribirlo
8. identifica el título de un relato
9. utiliza verbo y sujeto en sus oraciones
10. escribe oraciones en secuencia narrativa

---

(Continúa)

---

Indicadores con los que se evalúa cada grado de la primaria

---

**Indicadores del segundo grado**

1. describe correctamente la acción representada en el dibujo
2. identifica el título del relato
3. identifica personajes por sus acciones e infiere acontecimientos no presentes en los dibujos estructura la narración
4. incluye personajes
5. incluye título
6. elige el verbo adecuado

**Indicadores del tercer grado**

1. infiere acontecimientos no presentes en los dibujos
2. estructura la narración
3. redacta un título
4. identifica personajes
5. identifica al narrador
6. incluye personajes
7. incluye título
8. presenta el desarrollo del relato
9. elige el verbo adecuado
10. redacta una explicación

**Indicadores del cuarto grado**

1. utiliza plural y singular
  2. infiere acontecimientos no presentes en los dibujos
  3. estructura la narración
  4. ortografía correcta
  5. identifica al narrador
  6. incluye personajes
-

---

Indicadores con los que se evalúa cada grado de la primaria

---

7. presenta el desarrollo del relato
8. estructura las oraciones
9. elige el verbo adecuado
10. elige adjetivos que concuerdan en género y número

**Indicadores del quinto grado**

1. redacta un desenlace
2. presenta estructura de recado
3. elige verbos que concuerdan en tiempo y persona
4. presenta estructura de carta
5. incluye la información que se le pide
6. elige las definiciones adecuadas
7. identifica explicaciones
8. identifica consejos
9. identifica procedimientos
10. infiere sucesos

**Indicadores del sexto grado**

1. utiliza plural y singular
  2. incluye escenario
  3. usa tiempos narrativos
  4. redacta un desenlace
  5. ortografía correcta
  6. utiliza puntuación
  7. presenta estructura de recado
  8. presenta estructura de carta
  9. elige las definiciones adecuadas
  10. identifica consejos
-

## Resultados de la evaluación

### *Población*

Se realizó una aplicación en 11 escuelas de educación indígena, localizadas en las siguientes regiones etnolingüísticas del país: Taxicho, náhuatl de SLP; Chichahuaxtla, triqui alta de Oaxaca; Norogachi, rarámuri en Chihuahua; El Poste, maya de Campeche; Hobompich, maya de Quintana Roo; Hunuku, maya de Yucatán; Nuevo Ojital, totonaco de Veracruz; Santa Ana Tzacuala, náhuatl de Hidalgo; Zapotempa, náhuatl de Veracruz; Naxinich, tsotsil de Chiapas y Zoogocho, zapoteca de Oaxaca.

El bilingüismo de los alumnos se distribuyó de la forma siguiente: siete escuelas con alumnos predominantemente hablantes nativos de lengua indígena con niveles variados de español como segunda lengua; tres en las que los alumnos son hablantes nativos del español y cuentan con algún grado de dominio de la lengua indígena, y una multilingüe en la que hay hablantes nativos de zapoteco, chinanteco, mixe y español.

Se evaluó a un total de 559 alumnos de la primaria, distribuidos por grado escolar, como se aprecia en la tabla 8-4.

Número de alumnos por grado escolar

Grado	N
1°	51
2°	153
3°	83
4°	50
5°	90
6°	129

En la tabla 8-5 se presentan los resultados de la evaluación de acuerdo a una escala decimal; para cada grado aparece la calificación promedio que los alumnos obtuvieron en la prueba total y en la celda sombreada aparece la calificación correspondiente al grado.

Es así como los alumnos de primer grado obtuvieron un promedio de 5.3 en lo correspondiente a su grado (véanse los indicadores en la tabla 8-3) y los resultados en el resto de los grados van disminuyendo gradualmente; en los alumnos de 2º grado la calificación correspondiente es de 5.5. y es de notar que su calificación con respecto a lo esperado para alumnos de primer grado es de 8. En tercer grado el promedio es de 6.2, que resulta aprobatorio al igual que los dos grados subsecuentes con calificaciones mayores a 8. Para cuarto grado también la calificación es en promedio aprobatoria con una calificación de 7.4, al igual que las correspondientes a 1º, 2º y 3º grados; en quinto grado también el resultado es aprobatorio y en sexto los alumnos promedio no consiguen una calificación aprobatoria, como se observa en la columna de calificaciones correspondientes al citado año escolar; en éste se presentan las calificaciones más bajas con un promedio de 4.4, este efecto se debe a que los criterios de calificación correspondientes a 6º se rebasan en los aspectos formales de la escritura (como se puede ver con claridad en los indicadores de la tabla 8-3) que como se puede esperar es mucho más fácil de conseguir si se los compara con la comprensión y la producción de mensajes.

## Resultados de la evaluación

**Promedios por grado (n total = 559)****Primer grado (N = 51)**

calif 1°	Desv.	Calif 2°	Desv. Calif 3°	Desv. Calif 4°	Desv. Calif 5°	Desv. Calif 6°	Desv.
5.3	2.9	3.2	1.9 2.4	2.7 0.93	1.9 0.5	.70 0.27	.58

**Segundo grado (N = 153)**

calif 1°	Desv.	Calif 2°	Desv. Calif 3°	Desv. Calif 4°	Desv. Calif 5°	Desv. Calif 6°	Desv.
8	1.9	5.5	2.9 3.4	3.0 2.6	2.8 0.63	.90 0.84	1.2

**Tercer grado (N = 83)**

calif 1°	Desv.	Calif 2°	Desv. Calif 3°	6.2Desv. Calif 4°	Desv. Calif 5°	Desv. Calif 6°	Desv.
8.7	2.0	8	2.3	2.5 5.8	2.0 0.63	2.6 2.3	2.3

**Cuarto grado (N = 50)**

calif 1°	Desv.	Calif 2°	Desv. Calif 3°	6.2Desv. Calif 4°	Desv. Calif 5°	Desv. Calif 6°	Desv.
8.4	2.2	8.5	2.4 7.5	2.8 7.4	2.6 3.9	3.5 3.7	2.7

*(Continúa)*

Resultados de la evaluación

Quinto grado (N = 90)

calif 1°	Desv.	Calif 2°	Desv. Calif 3°	Desv. Calif 4°	Desv. Calif 5°	Desv. Calif 6°	Desv.
8	3.0	9.5	.83 6.9	3.2 6.9	3.5 6.3	2.6 5.1	2.7

Sexto grado (N = 129)

calif 1°	Desv.	Calif 2°	Desv. Calif 3°	Desv. Calif 4°	Desv. Calif 5°	Desv. Calif 6°	Desv.
7.3	3.2	9.3	1.0 5.8	3.6 5.8	3.7 6	2.8 4.4	2.7

Discusión

La prueba desarrollada en esta investigación aporta un riguroso análisis psicométrico de su estructura, rara vez utilizado en los ámbitos de la evaluación educativa.

Dicho proceso demuestra que las cualidades psicométricas de la prueba son satisfactorias, pues presenta un índice de confiabilidad muy alto que garantiza la consistencia de los resultados obtenidos.

Asimismo, puede decirse que los datos obtenidos mediante su aplicación pueden interpretarse con la certeza de que los indicadores utilizados para la calificación son pertinentes a las exigencias específicas de cada grado evaluado, como lo demuestra el proceso de validación de contenido realizado.

Se encontró en los resultados de la aplicación un orden regular en la distribución de calificaciones, de forma que los promedios de calificación de cada

grado son superiores a los de grados inferiores (con excepción de 1º) y superiores a los precedentes. En tres casos, 3º, 4º y 5º, el promedio de calificaciones correspondientes al grado fue aprobatorio y las calificaciones promedio de 1º y 2º son cercanas a la calificación mínima aprobatoria de 6º. Como ya se explicó, la dificultad para obtener una buena calificación en 6º se origina en la alta demanda de dominio de los aspectos formales que se evalúan en esta parte de la prueba. En general los alumnos con la aplicación de la prueba se muestran interesados en las tareas que se les piden y la imagen que nos reporta el concentrado de calificaciones y los indicadores de la evaluación no nos muestran una imagen desoladora en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así, los alumnos son capaces de comunicar significados y de comprender mensajes cuando las tareas les son significativas; por ejemplo, al escribir sus propios relatos o justificarse con un mensaje, o al reescribir una historia que ecoculturalmente les resulta familiar e interesante. Resultaría por demás valioso obtener comparaciones de esta evaluación utilizando la prueba con niños hispanohablantes que viven en el campo o en la ciudad; así como recolectar datos con una prueba en la que los contenidos se refieran predominantemente a información como la que se presenta en los textos escolares y que resulta menos contextualizada para los niños indígenas. Esto con el fin de ampliar nuestro conocimiento de los procesos de aprendizaje en las aulas de educación indígena y, en consecuencia, buscar estrategias y apoyos educativos que promuevan los niveles de educación en los pueblos indígenas.

El principal producto de este estudio consiste en mostrar con el mayor detalle posible cómo se construyó la prueba, la importancia de la descripción del proceso de construcción permite que los usuarios de la información puedan juzgar si tiene algún valor o si carece de él. El desarrollo de la prueba cumplió con los requisitos de estandarización psicométrica que toda prueba de evaluación educativa debe cumplir; también la adaptación cultural que se hizo para el diseño de las tareas nos muestra una imagen de los niños indígenas siendo capaces de generar y apropiarse de significados mediante el uso de la lectura y la escritura.

## 9. Evaluación para evidenciar lo que los niños sí saben y aprenden

*Beatriz Rodríguez y Gerardo Berumen*

Con el propósito de acercarnos a los procesos reflexivos que realizan los niños en su aprendizaje de la lectura y la escritura realizamos una segunda evaluación de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua en español a los alumnos de los 14 docentes participantes de este proyecto. El proyecto se desarrolló en 14 zonas indígenas de 12 entidades federativas, en las que abarcamos 13 lenguas diferentes. Los 14 orientadores, que son maestros bilingües, recibieron una beca para participar en un estudio/diplomado en el que se analizaba todo lo vinculado con su práctica docente y se les proporcionaban elementos para realizar la intervención pedagógica y para sistematizar la experiencia en sus escuelas y comunidades.

### Antecedentes

A lo largo del ciclo escolar 2004-2005 fueron realizadas dos evaluaciones a los alumnos de los docentes participantes en el proyecto. La aplicación fue colectiva y la resolución individual. Las tareas solicitadas a los niños fueron actividades tomadas de los libros de texto gratuitos del grado que cursaban los alumnos.

Estas pruebas retoman una parte de una evaluación realizada en 1º, 2º y 3er grados de primaria (informe inédito) en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES, 1999). Nos interesaba tener datos de la forma en que los niños enfrentaban el uso de los libros de texto gratuitos y conocer la forma en que se enfrentan a la complejidad de las tareas solicitadas en estos.

Las pruebas se aplicaron a alumnos de las escuelas bilingües ubicadas en comunidades indígenas de Campeche, Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Jalisco, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Veracruz y Yucatán durante el año escolar.

La primera evaluación se realizó entre los meses de octubre y noviembre de 2004 y la segunda entre mayo y junio de 2005. En cada evaluación los niños respondieron a tareas de lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, por lo que contamos con resultados de distintas escuelas, de todos los grados de la primaria y de distintos aspectos o características de la lengua escrita.

Número de alumnos evaluados por aplicación y grado

Grado	Ia. aplicación	2a. aplicación	Ambas
1°	96	25	13
2°	142	84	65
3°	61	35	25
4°	55	26	11
5°	88	20	19
6°	111	95	66
Total	553	285	199

## Resultados parciales

De los resultados de esta evaluación mostraremos solamente, y a manera de ejemplo, las respuestas dadas por los niños a una tarea de lectura, y otra de reflexión sobre la lengua. El informe completo podrá ser parte de una siguiente

publicación. Agradecemos a Minerva Resendíz su participación en el análisis de datos de estas tareas.

Nos interesa, particularmente, mostrar cómo es que los niños se equivocan al responder ante estas tareas, ya que sus dificultades nos permitirán iniciar el planteamiento de los distintos aspectos a los que se les debe dar énfasis en la construcción de una didáctica de la enseñanza del español y aportar datos para orientar nuevos estudios acerca de las reflexiones realizadas por los alumnos —hablantes de una lengua indígena— aprendices del español. Nos revelará, además, las posibilidades cognitivas que tienen frente al aprendizaje del español y nos ayudará a posicionar el origen de los problemas en su enseñanza.

## Reflexión sobre la lengua

### 5<sup>a</sup> grado, 2<sup>a</sup> evaluación

#### Escuela 1

Presentamos el análisis de los resultados obtenidos en la tarea de reflexión sobre la lengua “*Escribe los contrarios de las siguientes palabras*”. La tarea es una actividad del libro de texto gratuito de Español 5° (p. 137). Los niños que respondieron a esta tarea pertenecen a una comunidad cuyo índice de monolingüismo es de 55.33% (INEGI, 2000).

En el listado presentado a los niños, la respuesta correcta (antónimo) a tres de las palabras radica en quitar el prefijo; en otra, agregarlo, el resto no comparte la raíz o lexema en el antónimo.

#### Tipos de respuestas

Para realizar el análisis construimos tipos de respuesta a partir de las respuestas dadas por los alumnos:

#### G1. Respuestas correctas.

- G2. Cambio de género y/o número, agregado o supresión de prefijos; procedimientos muy cercanos a la construcción de antónimos.
- G3. Focalización en el significado de las palabras (respuestas cercanas a la correcta).
- G4. Observación de la estructura de las palabras (construcción de participios, gerundios, derivados, etcétera).
- G5. Copia o repetición casi exacta de palabras contenidas en el reactivo, o palabras sin ninguna relación aparente con éstas.

A continuación y a manera de ejemplo presentaremos la descripción de las respuestas de dos niños.

### Marisela

Marisela logró obtener el mayor número de aciertos entre sus compañeros (10). Ella nos revela las respuestas del G2, donde se agrega un prefijo que es utilizado para formar antónimos (**in**). Sin embargo, ella lo aplica a la palabra *mojado* de manera no pertinente, (*inmojado*). Para *desinflar*, que requiere supresión del prefijo *des*, agrega otro prefijo (**in**), (*indeciafrol*). Este tipo de respuestas incorrectas ponen en evidencia el conocimiento que tiene Marisela sobre la construcción de antónimos, ya que aplica de manera inadecuada un procedimiento válido para otros casos.

El resto de las respuestas se ubica en el G3, ya que Marisela establece un vínculo de significado entre las palabras, por ejemplo, en *poco-mas*, se acerca a la respuesta correcta. En el segundo par de palabras, cambia el antónimo *muerto*, que sería la respuesta esperada, por *vivía*, muy próxima en significado a la primera. No da ninguna respuesta de G4 y G5. Podemos concluir que comprende la tarea y responde construyendo palabras de significado contrario, aunque no pertinentes.

G1	G2	G3	G4	G5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• imposible-es posible</li> <li>• dulce-amargo</li> <li>• indisciplina-diciplina</li> <li>• blanco-negro</li> <li>• bueno-malo</li> <li>• fácil-dificir</li> <li>• útil-inutil</li> <li>• bajo-alto</li> <li>• limpio-susio</li> <li>• grande-chico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mojado-inmojado</li> <li>• desinflar indeciafral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poco-mas</li> <li>• vivo-vivía</li> </ul>		

## Abundio

Abundio da 5 respuestas correctas. No da respuestas del G2 y las respuestas del G3 muestran una relación semántica con la palabra propuesta, aunque no contraria. Por ejemplo, para *dulce* escribe *chicle*, toma la primera palabra como sustantivo. Así, ambos términos hacen referencia a golosinas y son diferentes más no contrarios (uno se traga el otro no). El par *poco-más* podríamos considerarlo casi correcto. Para Abundio lo contrario de *vivo* es *triste*, y pareciera vincular la respuesta correcta (*muerto*) con otra palabra cercana (*triste*). En el par *limpio-negro*, muy probablemente Abundio relaciona lo limpio con lo blanco, por lo que, entonces, lo contrario es negro.

Abundio hace otro tipo de análisis de las palabras (G4), ya no centrado en el significado, sino en la estructura: *mojado-cansado*, *desinflar-desandar*. Este tipo de respuestas (aunque incorrectas) indican que Abundio está reflexionando sobre las palabras. Este niño solamente dio una respuesta del G5.

Si sumamos las respuestas de los Grupos 1 y 2 encontramos que Abundio entiende la naturaleza de la tarea, ya que responde mayoritariamente con palabras que tienen significados contrarios (9 de 14), aun cuando en 4 ocasiones lo hace de una manera más personal que normativa (G3), y que con menor frecuencia (5 ocasiones) sus respuestas se alejan de la exigencia de la tarea (G4 y G5).

G1	G2	G3	G4	G5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• indisciplina-diciplina</li> <li>• blanco-negro</li> <li>• bueno-malo</li> <li>• bajo-alto</li> <li>• grande-chico</li> <li>• grande-chico</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• dulce-chicle</li> <li>• poco-mas</li> <li>• vivo-triste</li> <li>• limpio-negro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mojado-cansado</li> <li>• desinflar-desandar</li> <li>• ficil-útil</li> <li>• útil-fácil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imposible</li> <li>mano</li> </ul>

## Lectura

Para evaluar la lectura se presentó a los niños un texto del libro de Español (p. 153) y una serie de preguntas para responder. En este apartado presentaremos los tipos de respuesta al mismo tiempo que los resultados.

### 6° grado. 2ª evaluación

Texto informativo: La miel

Escuela 1

Sexto grado	Frecuencia	%
C1 : Respuestas correctas	13	14.77
C2: RI Su respuesta indica que ha leído la pregunta o el texto o ambos.	2	2.27
C3: RI Copia selectiva de fragmentos del texto	44	50
C4: RI Copia fragmentos del texto al azar	19	21.59
C8: (en blanco)	10	11.36
TOTAL	88	99.98

*RC. Las respuestas correctas indican que los alumnos comprenden lo que leen.*  
Los niños utilizaron dos formas de responder correctamente: construyendo la respuesta o copiando partes del texto.

El porcentaje de RC en 6° grado es de 14.77%; sin embargo, 12 (de 13 correctas) son copiadas del texto.

Un ejemplo de construcción es la respuesta de Marcelino:

Si quisieras cambiar el título del texto ¿Que título le pondrías?

\_\_\_\_\_ R: el abejas

Para dar un nuevo título a un texto se hace necesario comprenderlo globalmente, por lo que este tipo de respuesta es una construcción; si bien Marcelino no da concordancia a su respuesta entre artículo y sustantivo, esto es consecuencia del conocimiento aún precario que tiene del español.

Ejemplo de respuesta textual:

¿Por qué se dice que los mayas revolucionaron el arte de criar abejas?

R: cultivar diversas variedades de abejas alcanzando un grado de complejidad comparable con la apicultura europea de la época

[En el texto dice: ... Pero fue el pueblo maya quien revolucionó este arte al cultivar diversas variedades de abejas, alcanzando un grado de complejidad comparable con la apicultura europea de la época ...

El tipo de respuesta anterior evidencia dificultad para redactar la respuesta, al copiar el fragmento que responde la pregunta.

*RI. Este tipo de respuesta (incorrecta) indica que se ha comprendido (parcialmente) la pregunta y/o el texto. Es un tipo de respuesta que muestra una relación entre pregunta y respuesta. Este tipo de respuestas tiene una baja frecuencia: 2.27%. Jesús responde de esta manera:*

Lee el segundo párrafo del texto, donde dice:

El comercio de la miel llegó a ser tan importante para los mayas, que ésta se convirtió en una especie de moneda intercambiable...

A qué se refiere la palabra ésta?

R. es decir que ya llegó.

En este ejemplo podemos ver que Jesús pareciera responder solamente a una parte de la pregunta. Trata a la palabra *ésta* como si fuera *está* y responde, *“es decir que ya llegó (ya está)”*.

*RI Copia selectiva de fragmentos del texto. Este tipo de respuestas, el más numeroso para 6° grado (50%), se corresponde con la búsqueda en el texto de palabras incluidas en la pregunta y la copia del fragmento seleccionado.*

Son respuestas incorrectas, pero dan cuenta de la posibilidad de buscar índices en los textos.

Podríamos pensar que este tipo de respuesta es provocado por la forma en que se construyó el reactivo, ya que se señala “*en negritas*” la palabra por la que se pregunta (en la pregunta y en el texto). Sin embargo, veremos que este no es el único factor que provoca este tipo de respuesta, ya que aunque no haya palabras “*en negritas*” sigue apareciendo.

Veamos ejemplos de esto:

Luciana:

1. ¿Qué quiere decir la palabra *apicultura* en el primer párrafo del texto? usando los troncos huecos de las palmas para recolectar miel

En el texto dice:

[... El pueblo olmeca, que vivió al sureste de las costas del golfo de México, practicó la apicultura usando los troncos huecos de las palmas para recolectar miel... Pero fue el pueblo maya quien revolucionó ...]

Luciana copia las palabras que siguen a la palabra destacada.

Por el contrario, Miguel hace lo siguiente:

6. ¿Cuál es la razón de la conducta defensiva de las abejas africanas?  
R: a venido agravar la situación

El texto dice:

[La llegada y multiplicación de la abeja africana ha venido a agravar la situación. Originaria de un medio caluroso y...]

Miguel utiliza palabras de la pregunta (abejas africanas) como índice para la búsqueda en el texto y al encontrarlas empieza a copiar dando la respuesta que hemos observado. Este tipo de respuestas puede ser evidencia de los procedimientos de enseñanza de lectura de los maestros, ya que los niños parecieran pensar que la respuesta “siempre” está en el texto y que hay que regresar a éste para sacarla. O bien, pudiera ser que ante la dificultad de leer en español, exploran el texto para encontrar pistas y deducen que ahí donde aparecen palabras iguales es donde está la respuesta.

*RI: Copia fragmentos del texto al azar.* El 21.59% corresponde a este tipo de respuesta, que se diferencia del anterior por no buscar índices para seleccionar el fragmento que van a copiar. Este tipo de respuestas corresponde casi a la mitad del anterior.

Gregorio:

2. ¿Por qué se dice que los mayas revolucionaron el arte de criar abejas?

R: A mediados del siglo XVIII. La abeja española llegó a México y se extendió por la región central del país.

[Este fragmento se encuentra en el tercer párrafo del texto y la respuesta se localiza en el primer párrafo.]

Otro ejemplo de copia al azar es el siguiente. Podemos ver que Evodia si bien no hace una copia selectiva del tipo 2. y es considerada copia al azar, la niña se esfuerza por ir copiando en secuencia fragmentos del texto y para la siguiente respuesta continúa copiando ahí donde se había quedado al responder la pregunta anterior. Hacer esto implica un gran esfuerzo, ya que en medio de la algabía de los compañeros y al detenerse al terminar cada respuesta, es una gran proeza conservar el punto en que se había quedado en la respuesta anterior. En las observaciones realizadas durante la aplicación de las pruebas era imposible distinguir este tipo de respuesta: por el descanso o distracción que los niños

hacían entre respuesta y respuesta; otros pedían permiso para ir al baño, otros se paraban de su lugar, preguntaban a otros o simplemente se quedaban sin hacer nada por largos periodos de tiempo antes de reanudar la pregunta.

Evodia:

*Desesperados, los habitantes de Hamelin decidieron poner un anuncio. En él ofrecían una gran recompensa a quien pudiera eliminar a los ratones. Pasaron varios días antes de que el joven respondiera al anuncio. El joven les dijo que haría salir a los ratones con tan sólo tocar su flauta; la gente no lo creía, pero le prometieron la recompensa si lograba su objetivo.*

Evodia responde la primera pregunta copiando el primer fragmento sombreado, la segunda con el segundo fragmento sombreado y así sucesivamente hasta terminar. Otros niños se limitaban a copiar fragmentos de cualquier parte del texto sin importar de dónde; otros más copiaban del primer párrafo la primer respuesta, del segundo para la siguiente y así continuaban; si el texto terminaba y las preguntas no, regresaban al inicio cuidando de no copiar un fragmento ya utilizado para responder otra pregunta.

Respuestas en blanco

Las *respuestas en blanco* (11.36%) son aquellas preguntas que quedaron sin contestar.

Conclusiones

Hemos constatado, aunque de manera muy inicial, la importancia de conocer de manera pormenorizada el tipo de reflexiones y procedimientos que los niños

—que tienen como lengua materna una lengua indígena— construyen cuando se enfrentan a la resolución de reactivos o evaluaciones de lectura y escritura en español.

Aun tratándose de niños que no reciben en la escuela elementos suficientes para el aprendizaje del español como segunda lengua, ellos realizan esfuerzos cognitivos que les conducen al éxito y esto lo comprueba el hecho de encontrar siempre respuestas correctas en las tareas que aquí analizamos.

Encontramos respuestas originales para la *Escritura de antónimos*, donde los niños dan significado muy personal a las palabras al formular su respuesta (dulce-chicle; limpio-negro); aplicación inadecuada de estrategias válidas para construir los antónimos (mojado-inmojado). Recuperamos de esto las distintas centraciones que los niños son capaces de hacer cuando se encuentran en proceso de aprender el español: semántica, sintaxis y gramática, entre otros aspectos.

Los niños, vimos, realizan observaciones pormenorizadas en el texto leído para responder y aun cuando se equivocan, ellos han aprendido bien lo que la escuela les ha enseñado: *que las respuestas a una lectura se encuentran en el texto*. Encontramos que fue mínima la posibilidad de “construir” las respuestas; en alta frecuencia ellos copian fragmentos del texto para responder. Pero por otra parte, la búsqueda de índices en el texto para encontrar las respuestas los conduce en algunos casos a la respuesta correcta.

Hemos mostrado dos tareas de dos grupos escolares, de las seis que respondieron los niños de 1° a 6° de todas las escuelas involucradas; indudablemente que la riqueza de datos con que contamos nos permitirá realizar comparaciones entre los grados y entre escuelas que pertenecen a comunidades con distinto índice de monolingüismo. Por otra parte, es factible analizar estos tipos de “errores” o reflexiones sobre el español partiendo de las características de la lengua que los niños dominan. Sabemos de la importancia de considerar la estructura de las dos lenguas en interacción durante el aprendizaje y del énfasis que de esto se deriva para la enseñanza.

De manera contraria a lo que vimos que ocurre en la evaluación analizada anteriormente, podemos señalar que las pruebas estandarizadas que se aplican

regularmente a los niños y los análisis estadísticos de los resultados de su aplicación no nos dan sino un dato oscuro de lo que los niños indígenas saben y son capaces de hacer con la lengua escrita en español; estas pruebas retoman las respuestas de los niños en “blanco o negro”; es decir, como correctas o incorrectas, pero nunca validando o analizando en positivo sus “errores” como para dar cuenta de sus aproximaciones al conocimiento de esta lengua. Hacerlo de esa manera contribuye a deteriorar la imagen que los docentes y las familias se forman de sus alumnos o hijos y esto indudablemente no conduce a tener una autoestima sólida y fuerte ni individual ni colectiva.



## 10. El fin de la ansiedad, la angustia... Las conclusiones de la investigación antropológica del proyecto AIIPB

*Juan Briseño Guerrero*

El proyecto del diplomado generó un volumen importante de información sobre las condiciones en que se aplican las distintas técnicas didácticas y pedagógicas en las escuelas bilingües. Los resultados obtenidos en las evaluaciones sistemáticas de las experiencias de los conocimientos de los alumnos, en los registros etnográficos sobre los principales factores educativos realizados con el propósito de nutrir de contenidos las propuestas de intervención pedagógica en las aulas de las escuelas primarias bilingües participantes en el proyecto, permitieron reproducir, modificar y corregir tanto los instrumentos aplicados como las formas de interacción entre alumnos y entre estos y los maestros. El trabajo logró el objetivo de crear condiciones de trabajo favorables para la educación, propiciando resultados positivos.

Entre los principales temas que adquirieron relevancia durante el trabajo en los distintos talleres y evaluaciones es posible mencionar:

1. Los elementos políticos y sociales presentes en las actividades educativas cotidianas dentro y fuera de los espacios escolares;
2. las relaciones en las aulas; quiénes son los alumnos y sus maestros;
3. las condiciones materiales de las instalaciones escolares y la de cada una de las localidades;
4. el magisterio bilingüe y los “otros magisterios”, y

5. la escuela, su historia y sus relaciones con las instituciones comunales.<sup>1</sup> En el transcurso del trabajo de investigación otros factores, como la migración, las burocracias, la cuestión sindical y la realidad educativa, empezaron a destacar por su importancia e influencia en las expectativas creadas en torno a la educación bilingüe.<sup>2</sup>

El trabajo de campo en las 14 regiones lingüísticas, en cada una de las respectivas comunidades y pueblos en donde se ubican las escuelas seleccionadas para participar en el diplomado, se realizó con el propósito de obtener una primera aproximación sobre las condiciones sociales vigentes. En todos los casos sobresalen de manera inmediata las actitudes racistas y las prácticas discriminatorias profundamente arraigadas, en contra de las comunidades, los pueblos indígenas y sus integrantes. Al respecto, existe una gran diversidad de situaciones; se podría decir que en cada región forjaron sus propias características; en algunas se trata de disimular la segregación y el desprecio en contra de la población de origen indígena; en otras, son abiertamente perpetradas con deliberada impunidad, con la intención muchas veces explícita, de mostrar control o supremacía.

El racismo y la discriminación se manifiestan como una especie de conducta social, casi generalizada, de carácter transclasista, pocas veces asumida de manera consciente, pero frecuentemente practicada como si fuera una condición natural o considerada como una forma normal de las relaciones entre la llamada sociedad mestiza local y los pueblos indígenas; es un intento de construcción de un tejido social sostenido en un equilibrio precario, con el recurso de la violencia cotidiana, usada ésta como instrumento apenas disimulado de las formas de control social. La discriminación en las regiones estudiadas es esencialmente una de las fases de la explotación económica, pretendidamente justificada en razones culturales.

---

<sup>1</sup> El trabajo etnográfico de las comunidades fue realizado por los propios maestros y por los integrantes del equipo de trabajo del diplomado. Las técnicas y metodologías básicas de la etnografía se impartieron en los talleres del diplomado.

<sup>2</sup> Ninguno de estos temas se trata con la profundidad requerida; en sí, cada uno requeriría de una investigación específica; aunque presentes en el ámbito educativo, están fuera de los objetivos de este proyecto.

Esta situación se traslada a las localidades, pueblos de origen y residencia, pues son “definidos” conforme a los supuestos o consideraciones ya mencionadas; los que no son indios, los mestizos, radican en las cabeceras municipales o en las metrópolis regionales. Espacios urbanos habitacionales en donde se presume existe un nivel de vida superior, tan sólo por tener acceso a la cultura, los servicios urbanos y religiosos propios de gente que no es pobre. No obstante, en las ciudades las condiciones de pobreza extrema son iguales o semejantes a las que prevalecen en las comunidades; incluso en algunos casos son más severas.<sup>3</sup>

En los registros etnográficos las caracterizaciones más comunes sobre los indios se basan en identificarlos como aquellos que viven en las rancherías y las comunidades; son pobres que carecen de todo, a causa de estar lejos de la cultura, del progreso y de sus beneficios, por la razón de vivir en localidades aisladas.<sup>4</sup> La sola presencia del edificio escolar se convirtió en uno de los símbolos importantes para la imagen proyectada por la comunidad. La violenta división social ha marcado profundamente la forma de las relaciones sociales y también ha definido la creación de las mismas regiones y territorios como un espacio en donde se impone de manera cotidiana la supuesta superioridad de los modos de vida y de la población que no es de origen indígena. La construcción de la percepción de atraso generalizado, la ausencia de progreso, la carencia de cultura y la pobreza en cualquier integrante de las comunidades son consideradas como situaciones reales.

Un elemento presente en los intentos de justificación es tratar de explicar el origen de la desigualdad social en las principales actividades económicas realizadas por cada sector social; los ricos o los mestizos no dependen de la agricultura como fuente de consumo o ingreso; los indios sí, son campesinos: “...trabajan bajo el sol”, “...por eso”, se trata de explicar, “...son pobres y atrasados”, “...gente sin preparación que no tiene más remedio que andar en el jornal”. Esta simplificación derivada de los oficios y modos de vida se nutre del desco-

---

<sup>3</sup> Entrevistas a maestros, trabajo de campo.

<sup>4</sup> Entrevistas a maestros, trabajo de campo. Encontramos regiones en las que aún se usa la antigua manera de definirse: los mestizos se dicen: “ser de razón” ... “los indios de calzón”.

En las comunidades se mantiene la identificación despectiva como, chabochis = arañas, yoris, cuyutls = coyotes, luwan = serpientes, etcétera, para referirse a los mestizos.

nocimiento delibrado de la población mestiza de la historia y la cultura indígenas, con la cual comparten espacios y procesos sociales, pues se les atribuye el atraso del modelo productivo, poco desarrollado y antiguo, mismo que pasa a ser la causa de las condiciones de marginación y pobreza en las comunidades.

En los registros obtenidos en las entrevistas con mestizos no se mencionó o se hizo referencia a que la gran mayoría de la riqueza de los mestizos y caciques regionales se genera en las tierras y con el trabajo de los pueblos y comunidades. En casi todos los sectores sociales mestizos se insiste en la importancia de su trabajo de intermediación, en la representación, en las gestiones realizadas por personajes vinculados con el poder político, en favor de los indios marginados, ya que por la supuesta carencia de cultura son incapaces de realizarlo por sí solos; es casi normal la creencia de que los indios requieren, frente a la sociedad nacional, de benefactores, líderes, tutores, padrinos, ante los gobiernos de todos los niveles.

En algunas regiones, al desaparecer o modificarse las políticas públicas hacia los pueblos indígenas se ha sustituido a los antiguos intermediarios, caciques o gestores políticos, ante las dependencias oficiales y los beneficiarios de las políticas de desarrollo social, educativas y productivas; en muchos casos, simplemente se eliminaron sin ofrecer explicaciones o proponer nuevas opciones. Estos cambios hicieron más evidente la distancia entre las poblaciones indígenas y las políticas educativas federales o estatales. En esta situación, a las escuelas públicas y los respectivos comités escolares —en este caso a las bilingües— se les ha asignado una nueva tarea en la aplicación de las políticas públicas de carácter asistencial, creadas con el objetivo de combatir la pobreza. En las zonas indígenas participan en la elaboración de las listas de beneficiarios para la distribución de los recursos a las familias.

Uno de los factores más visibles, al que se le adjudica un mayor peso específico para intentar justificar el racismo, es la evidencia o la simple suposición de no hablar o entender el español. Para tratar “de solventar” esta llamada “carencia”... “condición o eventualidad”, se han elaborado políticas públicas federales, estatales y municipales para solucionarla, casi siempre reprimiendo el uso de la lengua materna en espacios públicos y escolares. En el mismo sentido, la presencia de las lenguas maternas, aún hoy, es considerada como sinónimo

de atraso o en el mejor de los casos como un impedimento o un obstáculo para el mejor aprendizaje en las aulas: “hablan dialectos”... “por eso no entienden”... “la lengua materna no ayuda a pensar”... “pero sabemos que sí pueden, se necesita mucha paciencia”.<sup>5</sup>

En las condiciones sociales vigentes, el racismo y la discriminación son determinantes para definir varios de los objetivos asignados a las escuelas, a los maestros y de manera principal a los alumnos, a quienes... “se les trata de educar”... para superar o eliminar las características más notorias señaladas como causantes de la discriminación, la segregación y el desprecio.<sup>6</sup> Uno de los propósitos más visibles, que al parecer se enraiza en las responsabilidades establecidas para las escuelas, es la de enseñar el español: “aprender a leer y escribir en español”... “para, que se puedan defender”... “para dejar de sufrir”.

Las escuelas públicas bilingües, en todos los casos, fueron integradas como una de las instituciones con derechos y obligaciones por las organizaciones comunales. Esta decisión comunal se afirmó con la correspondiente entrega de los recursos considerados necesarios para el debido cumplimiento de sus responsabilidades educativas: se dotaron los terrenos para las escuelas, casi siempre en el centro de los poblados, aun en sitios y lugares considerados sagrados por la historia y las concepciones étnicas constitutivas de la identidades de las comunidades. Con el uso del recurso del trabajo comunal (la faena), se construyeron los edificios y las aulas; a los comités escolares se asignaron ayudantes (tequihuas, topiles, auxiliares, faeneros, tropa) en la mayoría de los sistemas de cargos; cumplir con la responsabilidad de presidente del comité de educación se incluyó en el proceso de adquisición de experiencia necesaria, antes del nombramiento en el cargo de mayor jerarquía y responsabilidad en las estructuras de gobierno.

---

<sup>5</sup> Entrevista a maestros.

<sup>6</sup> El racismo contra las poblaciones indígenas, actualmente, persiste como argumento para tratar de justificar el saqueo de los recursos de pueblos y comunidades. La educación en las escuelas públicas, incluidas las bilingües, no se plantea la necesidad de eliminar el racismo de la sociedad, regional o nacional, sino de eludirlo, enmascararlo para tratar de evitarlo o sufrirlo en carne propia: este es otro de los temas que debería ser profundizado.

Desde la instalación de las escuelas públicas, entre las acciones comunales de ejidos y comunidades más representativas e importantes, se destaca la creación de la parcela escolar, dotada con la misma cantidad de tierra que a cada uno de los integrantes macehuales de la organización comunal; la parcela se trabajó utilizando el recurso de la faena comunal; es decir, se estableció su condición de integrante con los mismos derechos y con la obligación de contribuir a cumplir con “el gasto” y los recursos para educar a los hijos de los integrantes de las comunidades y pueblos.<sup>7</sup>

El comité escolar ahora está formado sólo por los padres de familia; en el pasado reciente todos los integrantes de la comunidad, en su condición de macehuales (trabajadores de la comunidad), “pasaban”, daban servicio, cumplían con el compromiso inevitable de trabajar para el comité o directamente en el cargo de presidente. Todos los macehuales, padres o no de alumnos, entregaban trabajo o faena, tequio, para el funcionamiento de la escuela, como parte de las responsabilidades derivadas de la pertenencia a la organización comunal de los pueblos y comunidades.<sup>8</sup> La incorporación de las escuelas públicas, como una más de sus instituciones, las hace parte del sistema de intercambio recíproco establecido como una de las normas más importantes de la mayoría de las relaciones entre los integrantes de pueblos y comunidades.

En este marco conceptual, en cada una de las regiones se trató de identificar las responsabilidades y obligaciones asignadas a cada escuela, como una de

---

<sup>7</sup> Trabajo de campo: En la mayoría de pueblos y comunidades, antes de la Ley de Reforma Agraria, existían tierras comunales y la venta de sus productos se destinaba a sufragar los gastos de sus Autoridades; se incluían los pagos (en especie o dinero), alimentación, hospedaje, asignación de tequihuas para el servicio de los maestros particulares. Con la creación de las escuelas rurales se estableció y normó el funcionamiento de la parcela escolar para satisfacer las necesidades educativas. Hoy, siglo XXI, el comité escolar (padres de familia) tiene la responsabilidad de pagar los costos de la mayoría de las actividades escolares y recoger los libros de texto gratuito de los almacenes. Las parcelas escolares, en varias de las comunidades, incluidas en este proyecto, se repartieron entre los integrantes de las comunidades, eliminando uno de los vínculos entre comunidad y escuela.

<sup>8</sup> Trabajo de campo: En la mayoría de las comunidades participantes en el proyecto del diplomado, el término de Comité Escolar se adoptó después de la Revolución mexicana; antes recibía distintos nombres: instrucción, alfabetización y tenía la misma jerarquía que otras de las obligaciones impuestas o adquiridas a las comunidades, como la religión católica.

las partes sustantivas del proyecto de desarrollo de la organización comunal y de sus integrantes, con el objetivo de evitar o superar la condición que los mantiene como sujetos del racismo y la marginación.

Como se mencionó, en todos los casos y situaciones escolares el objetivo principal ya establecido es enseñar el español; aquí es importante subrayar que en su cumplimiento la organización comunal no propone o pretende abandonar sus procesos sustanciales y básicos, como la concepción histórica sobre las relaciones con la naturaleza o las normas sujetas al intercambio recíproco y el respeto mutuo entre los integrantes como eje de la reproducción comunal y sus formas de gobierno. La enseñanza del español no implica ni propone la eliminación de la identidad y las funciones de las instituciones indígenas y de sus integrantes; por el contrario, los instrumentos comunales trabajan para cumplir con el objetivo de educar a sus hijos, aunque signifique o se trate de limitar a la enseñanza de la lengua nacional y su adquisición, además de ser concebido como un instrumento imprescindible de defensa contra la discriminación y el racismo, ahora se considera como recurso necesario para la migración y base de las aspiraciones de contratación en trabajos distintos a los atribuidos como característicos de los indios, los agrícolas o los servicios en casa.

En este sentido, el proyecto del diplomado (intervención pedagógica) no se propuso como tarea modificar las obligaciones adquiridas por la escuela (la enseñanza del idioma nacional), a causa de las condiciones sociales impuestas históricamente, sino participar en la identificación de los factores negativos considerados como normales creados con el propósito explicable de superar y eludir la discriminación. La intervención del diplomado en el aula pretende, con los recursos generados por la investigación, del intercambio de experiencias y su discusión en el colectivo, elaborar estrategias didácticas y de trabajo en aula a partir de las condiciones específicas de cada uno de los grupos.

## De la aplicación de las intervenciones pedagógicas

Una de las primeras actividades aplicadas por el proyecto fue la presentación de los planes y programas de trabajo, y sus objetivos, ante las autoridades co-

munales, escolares y los de maestros de cada una de las escuelas; esta actividad fue encomendada a los mismos maestros becarios del diplomado; en las reuniones se informó de los temas principales, la educación en lengua materna, el español como segunda lengua y la importancia de la participación de las autoridades escolares y los padres de familia.

En los registros etnográficos y en las mismas sesiones del diplomado los maestros mencionaron la necesidad de: “hacer primero una cosa, después la otra”... “no todo revuelto... que no sepas ni lo primero ni lo segundo”... “acaban hablando revuelto y demoran para empezar a escribir”. Esta situación se definió por ser una de las características casi generalizadas en la mayoría de las escuelas;<sup>9</sup> se refiere en términos muy generales a la falta de normas o metodologías para el uso de las lenguas dentro de las aulas y de casi todas las materias de los programas; se usa sin orden una lengua u otra, generando una especie de código improvisado que no todos los alumnos logran entender; la misma situación se presenta con la concepciones culturales contenidas por cada lengua.<sup>10</sup>

En las reuniones de presentación del proyecto se informó de las características principales de las actividades pedagógicas, con atención especial en el tema de la enseñanza en la lengua materna y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje; de igual manera, de la necesidad de mantener el respeto a las concepciones y tradiciones de los pueblos. De las reuniones de presentación de la información de los compromisos y las tareas por realizar se obtuvieron resultados positivos; en la mayoría de los casos hubo expresiones de apoyo: “gusto por hablar claro”... “se entregó de manera directa”... “casi nunca bajan estas pláticas ni vienen hasta las comunidades”... Uno de los efectos positivos de las sesiones de presentación fue la superación, casi inmediata, de las acciones o “murmullos”, incluso el rechazo explícito de la enseñanza en la lengua materna, aunque siempre se mantuvo cierto recelo de parte de maestros y padres de familia: “esperamos resultados”... “pura lengua, no sirve”... “esa la aprenden en sus casas”... “si el maestro cumple con su trabajo los niños apren-

---

<sup>9</sup> Véase *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*.

<sup>10</sup> Etnografía de aula, resultados de la aplicación de evaluaciones, en Anexos.

den”... “si empieza a fallar (faltar) de nada sirven los programas”.<sup>11</sup> También se expresaron rechazos a participar, con el argumento entendible de cumplir con la exigencia de la comunidad y de los padres de familia de enseñar español.

Basados en la información generada por las observaciones en aula y las etnografías de la región, una de las primeras tareas emprendidas por el equipo del diplomado fue empezar con “el trabajo más difícil”... “convencer”... primero a los maestros becarios integrantes del diplomado, después a toda la escuela, de la necesidad de abandonar la descalificación involuntaria pero sistemática de la cultura indígena y de que nacer, vivir en los ranchos y en las comunidades no son la causa de la discriminación o la pobreza: especialmente de que la lengua materna es un problema, que no ayuda al aprendizaje del español.

Muchos de los maestros estaban convencidos de que su obligación principal es: “borrar las ideas atrasadas de los indios”, que “su trabajo es enseñar el español”... “así lo quieren los padres de familia... qué cosa puedes hacer”. Este es uno de los temas más recurrentes registrados en las etnografías y en las entrevistas; los maestros frente a grupo lo relacionan con la falta de conciencia en el magisterio, en muchos casos “no han desarrollado su vocación, de manera plena”, para lograr entender que han trabajado... “en contra de su propia cultura”... “no saben que lo indígena es cultura” o “de que mantienen” de manera permanente interpretaciones y conductas personales, de lo que “vienen suponiendo o creyendo” es la cultura de la sociedad nacional, “aunque no conoces nada de nada”. La tarea más difícil, según los mismos maestros... “es desterrar” de manera definitiva de los procesos didácticos, las maneras de enseñar, “borrarlas” de las labores cotidianas en aula y abandonar los esquemas de progreso o superación basados en la creación de las expectativas y metas en los alumnos, de la necesidad de vivir en los medios urbanos, como forma de vida superior, alentando un modelo de vida basado en el criterio de dejar de ser integrante de los

---

<sup>11</sup> Trabajo de campo; registros en reuniones en distintas comunidades con padres de familia, autoridades comunales, informes y entrevistas a maestros: “celebro maestro, que nos hables claro, nunca bajan (de la SEP) estas propuestas”... “bienvenido cualquier trabajo que nos ayude a terminar con las angustias de... los maestros... con los niños enfrente, sin saber qué hacer”.

pueblos y comunidades como requisito insalvable para mejorar los niveles de vida y dejar de ser “pobre peoncito”... “la realidad es”... “hagas lo que hagas, si naciste en rancho o eres de rancho, en la ciudad... te van a discriminar”... “si no hablas español, más”.

En términos generales, la educación pública no pretende eliminar la discriminación sino eludirla o por lo menos evitarla; esta situación se manifiesta de múltiples maneras, desde la adquisición de elementos decorativos o pretendidamente culturales de la sociedad mestiza, hasta la aparición de discriminación e intolerancia entre los mismos discriminados; algunos de los maestros generalmente ligados a la burocracia de la SEP o a la sindical, de manera frecuente se convierten en los más y cotidianos discriminadores, con la actitud de haber logrado superar la condición social de “ya no ser peoncito” o habitante “limitado” a la vida en los ranchos. Condición que es presuntamente explicable por las dificultades y los altos costos que implica la obtención de la plaza de maestro. Esta opción laboral es para cada vez menos integrantes de las comunidades indígenas; era una opción contemplada como una de las alternativas laborales no sólo de superación personal, sino que también ha significado un intento por desprenderse de los rasgos y características que los convierten en objeto de segregación. Las plazas magisteriales necesariamente se obtienen por medio de la organización gremial, en este caso del llamado subsector indígena, bajo “las normas y requisitos” establecidos por el gremio.<sup>12</sup>

La obtención de la plaza, adquirida “gracias al sindicato”, es considerada como un cambio inmediato de la condición de marginación y la supuesta desaparición de los rasgos causantes de la descalificación por razones identificadas como culturales. Los maestros de origen indígena, en su legítimo derecho de evitar la discriminación y tratar de superar el racismo, trasfieren y trasforman su identidad étnica de origen, para adquirir la de su organización gremial. Este

---

<sup>12</sup> Se canceló la vía de ingreso o “plaza automática” para los egresados de las escuelas normales. La aplicación de las “normas” para los maestros hablantes de lenguas indígenas dependen de otros requisitos, pocas veces relacionados con la educación. La “otra alternativa” de sobrevivencia es la migración; ahora es una de las características principales de los pueblos y comunidades.

proceso se reproduce con base en la función del sindicato como el gran gestor, el intermediario inevitable para el pago de las prestaciones; conseguir casa, salarios a tiempo, hasta el trámite más simple, generando un intercambio de lealtades relacionadas con su “arreglo” o solución dentro de los “plazos normales”, a cambio exige lealtad a la dirigencia y su organización: “se cobra con lealtad los favores”, que deberían ser servicios u obligaciones.

Otro punto importante es la socialización de las prestaciones “ganadas”, como los estímulos con sobresueldo para las escuelas de arraigo, figura creada para tratar de evitar el ausentismo en las escuelas más lejanas y mal comunicadas de las cabeceras municipales. El derecho al arraigo, para todos los maestros, nos obligó a cambiar de escuela y romper la continuidad con grupos causando malestar con las autoridades comunales, padres de familia y alumnos. La solicitud de la permanencia del grupo de maestros no fue atendida, con el argumento de que “ya hay maestros esperando por el arraigo (estimulo o sobresueldo)”... “es por turnos”.

Por otro lado, la presencia de “los bilingües” en la organización sindical ha empezado a adoptar o recrear, en algunas de las secciones, prácticas que bien podrían ser consideradas como comunales, no étnicas. Han nutrido de significado a la parafernalia usada en los rituales y celebraciones, las formas de cooperación e intercambio, la elección de dirigentes locales, incluso los cargos en la estructura burocrática de la misma SEP; también se recurre a las lealtades entre las distintas identidades étnicas.<sup>13</sup> El magisterio mestizo se comporta como una sección aparte; “los otros maestros” marcan una distancia cotidiana, celebran aparte, no se casan con los bilingües, aunque de manera formal se organizan en las mismas secciones, “no se mezclan”.<sup>14</sup> En este sentido, el sindicato del magisterio adoptó las características necesarias para convertirse en un espacio alternativo distinto a las organizaciones comunales de origen.

---

<sup>13</sup> El partido oficial, el PRI, ha recurrido a la postulación de maestros como candidatos, para aprovechar las relaciones del magisterio y sus pueblos.

<sup>14</sup> Entrevista a maestros.

“Datos” para la aplicación de la intervención pedagógica:  
propuestas y acciones resultado de los talleres

1. Entre todas las propuestas y acciones concretas elaboradas por el colectivo formado por los maestros frente a grupo y el equipo del diplomado se estableció la necesidad de preparar todas y cada una de las clases y evaluar de inmediato los resultados.
2. La observación de las clases en aula como parte de la metodología de trabajo para identificar vicios ya inadvertidos, “por ser de costumbre”.<sup>15</sup> Una de esas costumbres es el uso de los libros nacionales en español como recurso casi único, para “dar la clase a alumnos” hablantes de lenguas indígenas. Las evaluaciones automáticamente se realizan en español.
3. No se cuenta con instrumentos para identificar o reproducir los factores positivos; los negativos simplemente se dejan pasar.
4. Uno de los elementos positivos, identificado en evaluaciones y observación de aula, es el trabajo de los alumnos; con distintos grados de bilingüismo crean estrategias para traducir, interpretar y, en su caso, responder de manera colectiva a las clases impartidas con conceptos de la lengua nacional. La lectura y asimilación de la clase se realiza en todos los casos desde las concepciones de su propia cultura.
5. Producto de las experiencias obtenidas de la preparación sistemática de las clases, se propuso en un primer momento adecuar los materiales didácticos elaborados por la SEP a la lengua y las condiciones concretas de la escuela y la región. Esta propuesta se realizó ante la presentación de los muy buenos resultados obtenidos por uno de los maestros del equipo en los talleres de intercambio de experiencias, sobre el uso de los materiales didácticos; la presentación del trabajo motivó su aplicación en otras escuelas; no se obtuvieron los mismos resultados, pero se abrieron las posibilida-

---

<sup>15</sup> Etnografías de aula: la observación de aula, en las primeras etapas del diplomado, fueron realizadas por miembros del equipo; después, aunque lentamente, los mismos maestros de las escuelas las incorporaron a sus tareas; se pasó de: “se revisaron entre sí”... a “nos ayudamos” para resolver algunos de los problemas didácticos.

des para crear materiales didácticos con sus propios instrumentos de colaboración.

6. En todas las escuelas bilingües se dispone de los respectivos libros en lengua materna; sin embargo, no se utilizaban de manera sistemática con base en alguna propuesta pedagógica definida, incluso en algunas regiones los ejemplares no salían de las cajas en que fueron enviados. La utilización de los textos en la lengua de los alumnos estaba relegada. Los resultados positivos de la utilización sistemática de los materiales didácticos en lengua y los nacionales motivaron a cada maestro a crear el suyo propio: los recursos pedagógicos y materiales se presentaron y discutieron previamente en las sesiones del diplomado, el efecto se manifestó casi en forma inmediata: a los alumnos les gustó.<sup>16</sup>
7. Uno de los efectos positivos de la utilización de los materiales en lengua y español, cada uno en su espacio, se presentó en la generación de una nueva dinámica en el aula; los alumnos empezaron a manifestar su gusto por asistir a la escuela, en algunos casos a solicitar evaluaciones... “los niños empezaron a pedir más”. Los integrantes de los comités escolares identificaron el cambio y en algunos casos asistieron a las sesiones de trabajo con los alumnos, en las que expresaron su beneplácito; poco a poco los maestros renuevan al proyecto, ante el crecimiento de las actividades de los alumnos y los resultados positivos, empezaron a solicitar información o “datos” y observación en sus aulas a sus compañeros de plantel. El cambio de enfoque y la aplicación de una propuesta específica no se presentó de manera inmediata en todas las escuelas, ni todos los maestros lograron identificar completamente todas las causas de los buenos o malos resultados, aunque en todas las escuelas sí se hicieron evidentes las mejoras del trabajo en las aulas. Una de las evidencias, identificada por los mismos maestros, fue la reducción de la deserción en la población escolar: en todos nuestros grupos se redujo a cero.

---

<sup>16</sup> Trabajo de campo, entrevistas con maestros y padres de familia, observación de aulas; en ocasiones maestros de escuelas cercanas se acercaron a buscar asesorías y orientación... “De manera informal”.

8. El objetivo central del proyecto de educación, aunque parezca obvio, son los alumnos hablantes de lengua materna, distinta al español. Cualquier estrategia pedagógica se debe basar en el reconocimiento de condiciones específicas: son portadores de una cultura distinta a la nacional, no son niños con capacidades disminuidas, como se les trataba:... “como si fueran una botella vacía, que nada más esperaban de los maestros, que les depositaran los conocimientos.”<sup>17</sup> Entre las características importantes está la condición de ser integrantes de unidades domésticas, de familias constitutivas de las organizaciones comunales insertas en las normas del intercambio recíproco de trabajo, en las que cada uno de sus integrantes cumple en su respectivo nivel con sus responsabilidades; los niños son alumnos, esa es su obligación y definición en la organización comunal, “así se comportan”...“su trabajo es ser alumno”. Cada uno de los alumnos se presenta en las aulas como portador de concepciones culturales y formas de razonamiento derivadas tanto de su lengua materna como de las normas comunales; de manera natural se asumen como parte de los eslabones del proceso general del intercambio; en este sentido, son absurdas y discriminatorias las estrategias educativas basadas en el supuesto de que los niños indígenas no son portadores de ninguna cultura o de que la obligación del maestro es ayudarlo a adquirir, “llenarlo” de presuntos preceptos o concepciones propias de la cultura occidental. Basados en esta conducta, la obligación de los alumnos sería simplemente acatar las instrucciones dictadas por los maestros:... “los que daban a conocer son los maestros, son los únicos sabios”.<sup>18</sup> Los resultados obtenidos de los análisis de las etnografías de aula, de las evaluaciones y de las tomas de muestra de conocimientos, señalan una situación distinta: los alumnos interpretan los contenidos de las clases desde su propia lógica y cultura, construyen, elaboran, socializan las res-

---

<sup>17</sup> Fausta Fernández de la Cruz, informe sobre Zapotempan, véase la p. 13.

<sup>18</sup> Fausta Fernández de la Cruz, p. 13. Trabajo de campo. En las normas institucionales de las organizaciones comunales, basadas en el reconocimiento de la autoridad como sustento de la jerarquía, los integrantes de las comunidades reconocen la autoridad de los maestros para realizar su trabajo educativo; si no cumple o lo hace mal, no sólo pierde autoridad, también el respeto de los alumnos.

puestas y asimilan los conocimientos adquiridos, asumiendo como natural su trabajo; además, cuando superan el miedo se transforman en felices y amables participantes, siempre dispuestos a colaborar después de que se adquiere el gusto por la escuela y al maestro como su autoridad reconocida.<sup>19</sup> Entre los instrumentos importantes se destaca la necesidad de la entrega de instrucciones claras y bien definidas para la realización de cualquier trabajo en aula, en lengua materna o en español, en “los entendimientos” de ubicar a cada una en su propio espacio cultural y nivel de competencias.

No trabajar sobre la supuesta caracterización de rivalidades, antagónicas, contradictorias, subordinadas, inferiores/superiores, hace posible obtener resultados positivos en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, cualquier estrategia pedagógica debe basarse en el respeto por los portadores de las concepciones y normas de las instituciones comunales, en este caso, integrantes de los pueblos indígenas. Las relaciones basadas en el respeto mutuo sólo es posible establecerlas a partir del reconocimiento de la presencia de las culturas originarias y “no supuestos o en prejuicios”... “en la necesidad de trabajar para conocer”... “si no conoces no respetas”... “a cada uno en sus espacios”.<sup>20</sup> La presencia de estas normas en el trabajo sistemático dentro del aula generó las condiciones necesarias para superar de manera explícita la supuesta contradicción entre culturas. Los alumnos, así lo demostraron, al adquirir el método/técnica de lectura en su propia lengua, de manera simultánea la aplicaron a la lectura en español, sin pedir permiso, por iniciativa propia, incluso sin avisar al maestro. Aunque no se puede concluir que se descubrió la educación intercultural mientras persis-

---

<sup>19</sup> Trabajo de campo: en este proceso los ejercicios realizados por los alumnos no finalizan al terminar el horario escolar; fuera de las aulas se observó a niños continuar con la plática iniciada en clase.

<sup>20</sup> De ninguna manera se pretende ignorar la actual situación de marginación de los pueblos indígenas o el uso del español como el idioma del conquistador; actualmente, en muchos casos, la lengua es usada como instrumento de dominación y control social en las regiones indígenas. Esta es una situación presente, pero completamente ajena a los objetivos pedagógicos del diplomado. En las normas de reproducción de las instituciones comunales, el respeto mutuo es una de las partes complementarias del intercambio recíproco.

tan las condiciones de desigualdad social, sí es posible afirmar que el proceso didáctico/pedagógico descrito, en un primer momento, se inicia con el reconocimiento y la aceptación de la presencia de una cultura propia y la necesidad de establecer los mecanismos necesarios para su reproducción, superar las actitudes de subordinación o su descalificación al tratarla o considerarla como inferior y finalmente eliminarla. En un segundo momento, el cual se demostró puede ser simultáneo, se trabaja para adquirir los elementos necesarios de lectoescritura en español.<sup>21</sup>

En muchos sentidos significa la demostración de lo obvio: los pueblos indígenas reproducen la capacidad, y así lo han hecho evidente, de ser portadores de una cultura de origen ancestral conformada como propia, base desde la cual se relaciona con la expresada en español o en cualquier otro idioma. En esta situación se aplican de manera natural los instrumentos de reproducción, de defensa, de renovación y de ser necesario de transformación; la misma presencia de la cultura es prueba de la capacidad de su reproducción. Cumplir con el objetivo de la organización comunal, de formar macehuales, mejor si son bilingües, es parte del proceso permanente de reproducción comunal relacionado de manera directa con la necesidad de superación de las condiciones sociales adversas.

En estos “entendimientos” el bilingüismo es la muestra de la capacidad real de construir relaciones entre distintos niveles culturales; aquí la cultura propia de los pueblos indígenas es bilingüe.<sup>22</sup> Al establecer mecanismos de comunicación con códigos definidos, los maestros redescubrieron que todos los alumnos de las escuelas indígenas son bilingües en distintos grados, poseedores de una matriz de origen prehispánico, con identidad étnica.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> La separación de las actividades y procesos pedagógicos en momentos resultó útil a los maestros frente a grupo; otros, al trabajar en preparación de la “programación” de los trabajos y objetivos en las aulas, las dividieron en etapas. Anexos.

<sup>22</sup> El sincretismo es una de las formas más desarrolladas de la cultura de la resistencia, el bilingüismo es parte de esa cultura.

<sup>23</sup> Trabajo de campo. Escuela yaqui, náhuatl, triqui. J. Briseño. Ponencia, hoja núm. 1. Ejercicios de lectura en voz alta, en escuelas náhuatl. Véase SLP.

9. Otra de las propuestas de trabajo se basó en la identificación y corrección de los errores o en la búsqueda de explicación de los malos resultados de la aplicación de las estrategias pedagógicas. En algunas escuelas el avance fue más lento y las antiguas inercias negativas no se superaron o “no se borraron” completamente, a pesar de estar plenamente identificadas, como los intentos de explicación de las materias y temas utilizando el español y la lengua materna “en revuelto”.
10. Aunque el balance general es positivo, no todos los maestros y sus respectivas escuelas lograron el objetivo de abandonar las viejas y probadas violencias; tampoco se creó “la comunidad escolar”, entendida como plataforma para la aplicación de los instrumentos básicos en la estrategia pedagógica, y de ser necesario construir los espacios más favorables para la realización de los trabajos requeridos por el proceso educativo de todos los responsables. Tampoco se logró de manera plena... “ni abandonaron las viejas y probadas dolencias”. Las causas son distintas; en unas escuelas la presencia de factores y compromisos externos previos, derivados de las relaciones clientelares; en otros casos, la inestabilidad institucional de las políticas educativas o las condiciones de precariedad en las que se trata de aplicar los planes y programas.

Entre las varias causas, probablemente de las más nocivas, está la intromisión externa de distintos organismos, religiosos, privados y públicos, en busca de reconocimiento o exhibición política, los cuales se acercan a las escuelas, casi siempre las más exitosas, con el propósito de adjudicarse avances y logros, como si se tratara del resultado de alguna política educativa, estatal o federal. De manera contradictoria, a las zonas escolares y escuelas con resultados que requerirían de mayor atención, “ni se les arriaman”. A éstas, en algunas de las regiones, no sólo se les ha marginado, también se les ha marcado como planteles de castigo para maestros de reciente incorporación, incumplidos o “rebeldes”. Se les considera de esta manera por estar alejadas, mal comunicadas, en malas condiciones materiales, incluso reconocidas por la poca tolerancia de los comités escolares frente al incumplimiento de maestros y supervisores.

La distorsión causada por las formas de adjudicación de las plazas a personas que aún no han adquirido la capacitación necesaria para el trabajo frente a grupo o no son hablantes de la lengua materna de los alumnos, aunque es un tema importante, escapa a los objetivos de este proyecto. Las condiciones poco propicias influyeron de manera distinta en las escuelas wixarika, yaqui de Pótam, vicam de Sonora, tsotsil de Chiapas y ráramuri de Chihuahua; los resultados no fueron del todo satisfactorios. En un principio se obtuvieron resultados positivos y muy alentadores; sin embargo, se hizo evidente la vulnerabilidad de las instituciones educativas ante las inercias generadas desde dentro del mismo sistema de educación pública, las cuales propiciaron el abandono paulatino, el desinterés, el boicot silencioso o abierto, lo que generó una falta de continuidad en las tareas cotidianas. En general, en el proyecto no se contempló la importancia de la influencia de la gigantesca y pesada burocracia, ni la presión permanente sobre los maestros frente a grupo o las cargas político-burocráticas de los supervisores escolares y del personal de la SEP, vinculado de manera directa con las tareas pedagógicas.

El otro aspecto no contemplado en su justa medida fue la presión social, política y mediática sobre el gremio del magisterio, especialmente en contra “de los bilingües”, por su origen y lugar de trabajo. En estos casos, el proyecto del diplomado no fue capaz de ofrecer opciones, más allá de la obtención de buenos resultados en las escuelas, que al parecer no son suficientes. En otras regiones el proceso de abandono de las estrategias pedagógicas mantuvo el ritmo impuesto por años de ausencia. Las escuelas públicas bilingües son muy sensibles y vulnerables a los cambios de políticas, incluidas las que parecen no relacionarse con la educación. Los planteles se mantienen en un equilibrio muy precario; su fortaleza hasta el momento ha radicado en su pertenencia a las instituciones comunales. En este sentido, las políticas públicas no deberían tratar de utilizar a las escuelas como intermediarias entre los gobernantes y las comunidades indígenas.

11. En el contexto descrito, los resultados obtenidos de las evaluaciones, toma de muestra, sobre los conocimientos adquiridos por los alumnos de cada uno de los grupos participantes del diplomado, aplicadas en escuelas bilin-

gües de 14 regiones lingüísticas, son exitosos; los alumnos aprendieron a leer y a escribir, en español y en su lengua materna; las evaluaciones sobre la comprensión de textos y de sus contenidos también resultaron positivas (véanse los anexos: Betty, la evaluación de Joaquín, video de lectura en náhuatl en Taxicho).

La adquisición de los instrumentos básicos de lectura y escritura facilitó la manera en que se abordaron los temas considerados como más complejos en los programas nacionales. Entre los factores positivos registrados en las etnografías realizadas en cada una de las escuelas y sus comunidades, se mencionan pequeñas actividades o modificación de algunas de las dinámicas, consideradas como costumbre, dentro y fuera de las aulas; entre varias, se mencionan las siguientes: se abandonó la prohibición de hablar dentro del aula entre los alumnos, de circular dentro del aula en busca de la solución de los problemas; se socializó de manera abierta la construcción de las respuestas, que en la práctica los alumnos realizaban tratando de ocultarlo a los maestros; antes se insistía en obtener respuestas individuales (así son las evaluaciones). La ayuda entre los alumnos, aunque no se impuso como norma o estrategia pedagógica, se adaptó casi de manera natural en los grupos, y se trató de evitar el proceso de razonamiento en español, para traducirlo a la lengua materna y después volver a traducirlo al español.

Uno de los efectos positivos, no contemplados en los objetivos iniciales, es la nueva condición de que sí es posible la educación bilingüe: “entendimiento” adquirido por maestros y padres de familia. Los alumnos, en la mayoría de los casos, superaron la urgencia de hacer como que entienden, para participar en la socialización de la clase y en la construcción de “los entendimientos”, situación que se reflejó en la supresión de la deserción escolar.<sup>24</sup> Esta situación también se manifestó en la gran disposición de los niños para realizar ejercicios de lectura en público o narrativa de las historias contadas por los abuelos, incluso fuera de los periodos escolares y sin previo aviso. Se creó el gusto en los alumnos por asistir a la escuela y por

---

<sup>24</sup> Trabajo de campo; en entrevistas con padres de familia ratificaron el gusto de los niños por asistir a la escuela.

participar en las actividades de aprendizaje en las aulas con acciones al parecer simples. Los niños empezaron a mostrar sus habilidades y conocimientos adquiridos con gran estruendo producto de la ayuda e intercambio en la solución de los problemas. Aunque esta situación no se identificó inmediatamente como producto de las estrategias pedagógicas, cuando los mismos maestros “entendieron el proceso” lo impulsaron y lo motivaron.<sup>25</sup> En todos los grupos del diplomado se empezaron a crear sus propias dinámicas de aprendizaje; se canceló el escarnio sobre la cultura de cada una de las comunidades y pueblos; los alumnos y los padres de familia se convencieron de que sí son capaces de aprender, que el trabajo en aula puede ser agradable.<sup>26</sup>

### El fin de las angustias

Es posible obtener resultados positivos, aun en las condiciones generalmente adversas, ya que la educación en zonas indígenas hasta ahora se ha limitado a la cobertura. Uno de los factores importantes de los buenos resultados es la alianza explícita con las autoridades comunales y la difusión de la propuesta, tanto en las zonas de supervisión como en cada una de las localidades. Las propuestas de evaluación desarrolladas durante los periodos de trabajo están vigentes y no muestran una situación estática o de un momento específico; son indicadores de un proceso con distintos niveles, etapas y sus respectivos tiempos;

---

<sup>25</sup> Entrevistas a maestros: en algunos casos los maestros se percataron de los cambios hasta que sus compañeros de otras escuelas o grupos se acercaron para solicitar asesorías o cuando los padres de familia se empezaron a involucrar en algunas tareas realizadas en las escuelas (véase la evaluación de Betty, escuela yaqui y triqui).

<sup>26</sup> Trabajo de campo: a uno de los alumnos de este grupo se le identificó un retraso, sus compañeros dejaron de excluirlo de las actividades; sin embargo, “no logró nivelarse”. La noticia de que los niños ya leían: “náhuatl y español se regó por toda la zona de supervisión”. El comité escolar de esta comunidad manifestó su disgusto cuando a causa de la rotación para el estímulo de arraigo se cambió a los maestros a otra escuela, en donde se inició con el programa desde cero.

además, señalan distintas situaciones en los contextos con sus respectivas dificultades, producto de las condiciones sociales, regionales y lingüísticas.

La exclusión social y la cultura de la resistencia son factores con una presencia cotidiana en la escuela y en las aulas y ambos han conformado los procesos pedagógicos. Son la causa de que la educación sea uno de los objetivos centrales de las organizaciones comunales indígenas. Éstas son un aliado natural de la educación. La alianza con la comunidad se estableció sobre el convencimiento de que las lenguas maternas no son parte del estigma de los pueblos y sobre el compromiso de cumplir con las tareas escolares de los alumnos, de los maestros, de la puntual asistencia, que el trabajo fuera de la comunidad no requiere de esconder la identidad y la lengua, que el aprendizaje del español es posible, sin desplazar a la lengua materna.



## Comentarios finales

*Ludka de Gortari Krauss*

Tomando como punto de partida que la educación bilingüe es una necesidad pedagógica y el ejercicio de un derecho de los niños de los pueblos originarios, se constata que si bien la existencia de un contingente de más de 36 mil maestros indígenas que laboran en más de 10 mil escuelas bilingües<sup>1</sup> constituye una situación de avanzada respecto a la situación en otros países, también es necesario reconocer que no cuentan con los elementos pedagógicos suficientes para ejercer su compleja labor, ni con el reconocimiento salarial equivalente a los mayores conocimientos que se requieren para desempeñarse con el grado de exigencia que la educación intercultural bilingüe demanda.

El proyecto *Actualización, investigación e intervención pedagógica intercultural y bilingüe* permitió corroborar algunas hipótesis, aprender de las formas concretas en las que se realiza la educación bilingüe en zonas indígenas, encontrar profesoras y profesores comprometidos con los procesos de aprendizaje de sus alumnos, ávidos de conocimientos y estrategias para mejorarlos.

El desarrollo del proyecto, inspirado en el modelo aplicado por la Dirección General de Evaluación,<sup>2</sup> estructurado en torno a sesiones bimestrales de estudio sobre educación bilingüe, aplicación en el trabajo de aulas de primaria y reflexión en la siguiente sesión, resultó eficiente y motivador.

---

<sup>1</sup> Banco de Información INEGI, Nacional, 2011.

<sup>2</sup> Dirección General de Evaluación, SEP, *Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios: Reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa*, Secretaría de Educación Pública, México, 2000.

En cuanto a la investigación, permitió apreciar la presencia de los principios de la organización comunal en los procesos educativos, tanto por la colaboración de la comunidad en el mantenimiento de los centros educativos como por el papel asignado a la educación y por la manera en que asumen los niños su responsabilidad. Así como la pertinencia de conocer las características de la cultura comunal y de las familias e involucrarlas más en los procesos educativos.

También se pudo verificar que la aplicación de medidas específicas, como la identificación de los niveles de bilingüismo de los niños que conforman el grupo que se está atendiendo, como parte del diagnóstico inicial que desarrolla el maestro comprometido con la gran tarea de la formación académica de sus alumnos, aunado a la organización del tiempo de trabajo asignando tiempos específicos para el estudio en lengua materna y en la segunda lengua, arroja resultados satisfactorios en el dominio de la lengua escrita y la reflexión de los alumnos.

Otra medida muy productiva fue la aplicación de la propuesta de adaptación del libro de Español “del perrito pinto” para la apropiación de la lectoescritura en náhuatl y en español, así como en triqui y español, desarrollada por dos profesores en este proyecto.

La observación de estas actividades de intervención pedagógica puntual, permitió destacar su importancia para aprovechar los esfuerzos institucionales generales, como la existencia de gran número de maestros y centros de trabajo bilingües, de libros en 35 lenguas indígenas para los dos primeros ciclos de educación primaria, acordes con los enfoques pedagógicos nacionales, así como de bibliotecas en aulas con textos universales y de pertinencia intercultural.<sup>3</sup>

Que los alumnos tengan acceso a diversos textos, libros o periódicos, con los “Rincones de Lectura”, es una motivación al alcance de casi todos los profesores, pero para poner al alcance de los niños indígenas textos en su lengua

---

<sup>3</sup> “CONALITEG produce y distribuye libros en 35 lenguas y 73 variantes indígenas”, Joaquín Díez-Canedo; “[...] Una de las fortalezas del Sistema Educativo Nacional son los Libros de Texto Gratuitos” Rosalinda Morales Garza, CONALITEG, 2017, p. 1.

Es notoria la coincidencia de la existencia de libros de texto para primaria y la existencia de lingüistas hablantes de lenguas indígenas, lo que refleja en cierta medida la pertinencia de Políticas Públicas sobre la formación profesional de indígenas, véase el Anexo 1.

materna la situación se complica, porque existen muy pocos textos en estas lenguas.

Queda patente en esta experiencia que el compromiso y la preparación del docente es un elemento indispensable en el éxito de la tarea educativa, que se potencia con el apoyo de reflexiones y conocimientos que se pueden aportar desde las instituciones de investigación académica.

No se pretende omitir lo que está siempre demostrado por la investigación educativa, que es el involucramiento activo de los niños en el aprendizaje. Los niños aplican todo su esfuerzo cognitivo para aprender con toda la seriedad y el compromiso que siempre aplican en la resolución de tareas de aprendizaje. El bilingüismo se manifiesta como una ventaja pedagógica y como un plus cognitivo. Es claro que muchos de estos niños están en proceso de aprendizaje de una segunda lengua, el español, lo que les posibilitará el acceso a otro tipo de interacciones interculturales.



## Anexos



## Anexo 1. Pueblos Indígenas, datos estadísticos

Población hablante de lengua indígena (HLI), analfabetismo  
y asistencia escolar, 1995-2015

	Población HLI	Población HLI 15 años y más	Analfabeta HLI %	Analfabeta Nacional %	Población HLI 5 a 14 años	Asistencia escolar HLI %	Asistencia escolar nacional %
1995	5,483,555	4,133,863	38.3	13.5	1,349,692		
2000	6,044,547	4,602,515	33.7	9.5	1,442,032	80.9	89.2
2005	6,011,202	4,675,505	31.6	6.7	1,335,697	87.7	94.4
2010	6,913,362	5,363,997	27.3	6.9	1,331,231	88.6	94
2015*	7,382,785		23	5.5		92.7	96.2

Fuentes: INEGI, Censo de Población y Vivienda 1995. Enumeración. Tabulados básicos.

INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

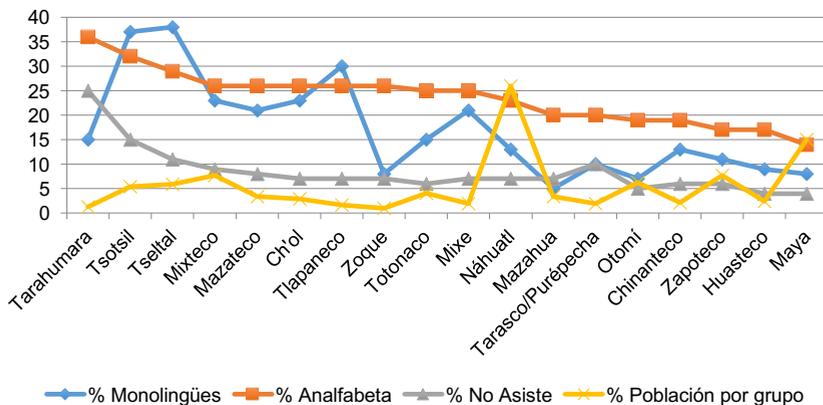
INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005. Tabulados básicos.

INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010: Tabulados del Cuestionario Básico.

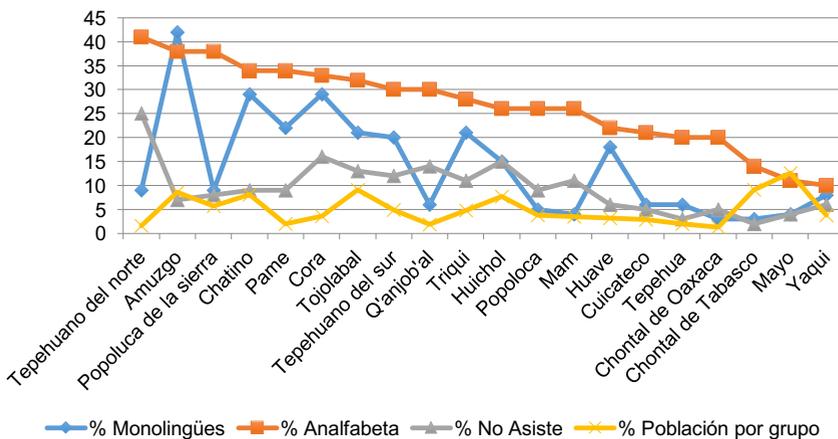
INEGI, Tabulados de la Encuesta Intercensal 2015.

\* En los Tabulados de la Encuesta Intercensal 2015, HLI se refiere a tres años de edad y más. Los grandes grupos de edad, disponibles: tres a 17 años, 18 a 64 años y 65 y más años. Para este año los datos de Analfabetismo y Asistencia escolar se obtuvieron de otra publicación del INEGI: "Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto)", 2016, pp. 9 y 10.

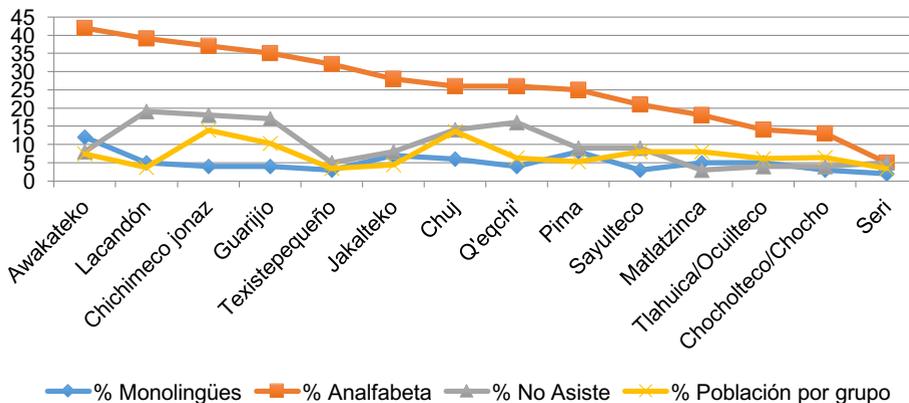
Pueblos con más de 100 mil personas, no asistencia escolar y monolingüismo, orden decreciente analfabetismo



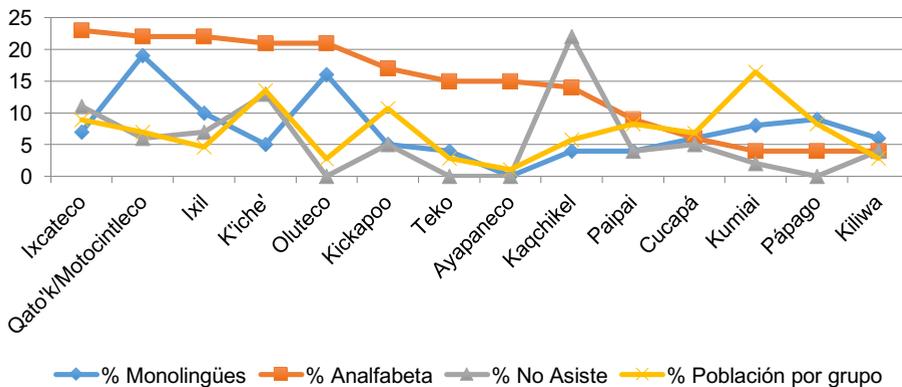
Pueblos con menos de 100 y más de 10 mil personas, no asistencia escolar y monolingüismo, orden decreciente analfabetismo



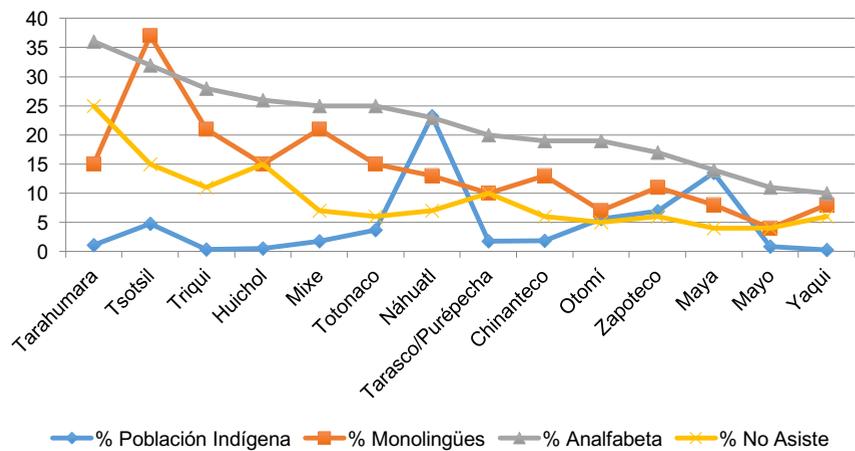
Pueblos con menos de 10 mil y más de mil personas, no asistencia escolar y monolingüismo, orden decreciente analfabetismo



Pueblos con menos de mil personas, no asistencia escolar y monolingüismo, orden decreciente analfabetismo



Pueblos considerados en el proyecto AIPIB



Población indígena, analfabetismo y libros en lenguas indígenas

Pueblo	Población indígena 2010	Monolingüe %	Analfabeta %	No asistencia %	Libros de texto primaria*	Libros en biblioteca "Juan Rulfo"***	Linguistas
Awakateko	2,270	12	42	8			
Ayapaneco	57	0	15	0			
Chol	283,797	23	26	7	5	7	X
Chatino	63,155	29	34	9	2	1	
Chichimeco jonaz	4,222	4	37	18	1		
Chinanteco	207,643	13	19	6	9	6	X
Chocholteco/Chocho	1,937	3	13	4		1	
Chontal de Oaxaca	10,137	3	20	5		4	
Chontal de Tabasco	70,929	3	14	2	4	2	X
Chuj	4,145	6	26	14			
Cora	27,712	29	33	16	2	1	
Cucapá	353	6	6	5			
Cuicateco	22,444	6	21	5		2	
Guarijío	3,128	4	35	17		1	
Huasteco	237,876	9	17	4	5	4	X
Huave	24,627	18	22	6		3	
Huichol	59,820	15	26	15	2	1	
Ixcateco	462	7	23	11		1	

(Continúa)

## Población indígena, analfabetismo y libros en lenguas indígenas

Pueblo	Población indígena 2010	Monolingüe %	Analfabeta %	No asistencia %	Libros de texto primaria*	Libros en biblioteca "Juan Rulfo"***	Linguistas
Ixil	240	10	22	7			
Jakalteko	1,359	7	28	8			
Kurmai	699	8	4	2			
K'iche'	297	5	21	13			X
Kaqchikel	552	4	14	22			
Kickapoo	148	5	17	5		2	
Kiliwa	851	6	4	4			
Lacandón	1,130	5	39	19			
Mam	27,210	4	26	11		1	X
Matlatzínca	2,417	5	18	3		1	
Maya	1,500,441	8	14	4	5	49	X
Mayo	98,869	4	11	4	4	3	X
Mazahua	336,546	5	20	7	1	11	X
Mazateco	336,158	21	26	8	11	4	X
Mixe	194,845	21	25	7	5	7	X
Mixteco	771,455	23	26	9	7	25	X
Nahua	2,587,452	13	23	7	12	52	X

(Continúa)

Población indígena, analfabetismo y libros en lenguas indígenas

Pueblo	Población indígena 2010	Monolingüe %	Analfabeta %	No asistencia %	Libros de texto primaria*	Libros en biblioteca "Juan Rulfo"***	Lingüistas
Oluteco	144	16	21	0			
Otomí	623,121	7	19	5	3	20	X
Paipai	426	4	9	4			
Pame	15,520	22	34	9	2	2	
Pápago	426	9	4	0			
Pima	1,603	8	25	9			
Popoloca	29,945	5	26	9		8	
Popoluca de la sierra	44,252	9	38	8	2	7	X
Q'anjob'ál	14,508	6	30	14			
Q'eqchi'	1,893	4	26	16		1	X
Qato'k/Motocintleco	361	19	22	6			
Sayulteco	2,440	3	21	9			
Seri	1,031	2	5	5	1	1	
Tarahumara	124,947	15	36	25	2	8	X
Tarasco/Purépecha	193,426	10	20	10	2	23	X
Teko	149	4	15	0			
Tepehua	15,506	6	20	3	2	1	
Tepehuano del norte	12,125	9	41	25			

(Continúa)

Población indígena, analfabetismo y libros en lenguas indígenas

Pueblo	Población indígena 2010	Monolingüe %	Analfabeta %	No asistencia %	Libros de texto primaria*	Libros en biblioteca "Juan Rulfo"***	Linguistas
Tepehuano del sur	38,219	20	30	12	6		
Texistepequeño	1,032	3	32	5			
Tlahuica/Ocuilteco	1,882	5	14	4			
Tlapaneco	167,029	30	26	7	2	1	X
Tojolabal	71,424	21	32	13	4	5	X
Totonaco	407,617	15	25	6	10	18	X
Triqui	37,368	21	28	11	4	6	X
Tzeltal	583,111	38	29	11	3	26	X
Tsotsil	535,117	37	32	15	3	32	X
Yaqui	29,815	8	10	6	2	1	X
Zapoteco	771,577	11	17	6	4	17	X
Zoque	100,225	8	26	7	9	4	X

Fuentes:

INEGI, Censo de Población y Vivienda 2010; Tabulados del Cuestionario Básico.

\* *Catálogo de Materiales Didácticos*; Dirección General de Educación Indígena, SEP, 1995.

\*\* "Ediciones y coediciones INI/CDI, bilingües y en lengua indígena", en Biblioteca Juan Rulfo, CDI, febrero, 2005.

\*\*\* Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas y Maestría en Lingüística Indoeuropea, CIESAS.

## Anexo 2. Diplomado

### *Bloques temáticos del diplomado*

A continuación se describe de manera breve<sup>1</sup> el contenido de los bloques temáticos del diplomado:

1. Caracterización del entorno y los actores.
2. Organización Escolar.
3. Didáctica.
4. Orientación Docente.

### 1) Caracterización del entorno y los actores

#### *La comunidad*

Para contextualizar el trabajo de orientación se inició con la descripción del conjunto de condiciones culturales, demográficas y educativas de la región en la que se llevó a cabo la intervención educativa. Esta información fue útil para proporcionar datos que se incluyeron en el reporte de investigación, así como para apoyar el trabajo pedagógico que se realizó. Es importante considerar que no consistió en una investigación etnográfica exhaustiva; se recabó y reportó de manera sucinta y suficiente la información.

- Comunidad: Descripción de las principales características de la comunidad como historia, geografía, localidades, lengua, variantes dialectales, instituciones, mitos, tradiciones y la condición actual de la vida sociocultural.
- Educación: Descripción de las condiciones educativas que se han dado como antecedentes históricos de la educación indígena, servicios educativos con

---

<sup>1</sup> Síntesis del documento redactado por Joaquín Figueroa.

los que cuenta, relaciones entre las instituciones educativas y las comunidades, educación no escolarizada, problemática en la comunidad y en la escuela.

- Población: Los principales datos demográficos relacionados con el número de habitantes, distribución por edad y sexo, movimientos migratorios, ocupación y fuentes económicas y otros aspectos de importancia.
- Lenguas: Información referida a las condiciones de bilingüismo, tales como cantidad de hablantes bilingües y monolingües distribuidos por género y edad, uso y funciones de las lenguas, valoración de la lengua indígena, vitalidad lingüística, existencia de textos en lengua indígena y español, uso de la escritura y la lectura en lengua indígena y español.

### *Los alumnos*

Se identificaron las principales características de los alumnos que participaron en el proyecto, para ello se hizo un diagnóstico en el que se describe a los alumnos de acuerdo con sus edades, distribución por sexo, sus antecedentes escolares, datos de evaluación del aprendizaje, antecedentes lingüísticos familiares, nivel de bilingüismo y uso de lenguas.

### *Los maestros*

Descripción de las características de los docentes que participaron en el proyecto; se tomó en cuenta: edad, sexo, formación profesional, años de servicio, experiencia docente, lugar de origen, variante dialectal, competencia comunicativa oral en español y en la lengua indígena, competencia en la lectura y escritura en lengua indígena y español, empleo que hace de una y otra lengua en el aula, en espacios escolares y comunitarios.

### *La escuela*

Descripción general de la escuela; los antecedentes históricos de la escuela, especialmente los relacionados con los cambios en la orientación pedagógica que se hayan registrado, la relación con la comunidad, uso de lenguas en los espacios escolares, aceptación de la educación bilingüe, organización de la actividad colegiada, condiciones operativas de la escuela (servicios, aulas disponibles, recursos didácticos, disponibilidad de textos en español y lengua indígena, condiciones de la biblioteca escolar, etcétera).

### *Las interacciones en el aula*

Se reseña cómo interactúan el maestro y los niños y los niños entre ellos, a partir de observaciones y entrevistas periódicas en el aula, de forma que con ellas se consiguió conocer la vida al interior del aula y la forma en que los niños, con apoyo de los maestros, construyen los aprendizajes escolares.

## 2) Organización escolar

### *Relación con la comunidad*

Identificación del papel que los padres de familia le asignan a la enseñanza de la lengua indígena y propuesta de estrategias para que los padres de familia y la comunidad pudieran participar en el enriquecimiento de la lengua indígena.

Se consiguió el apoyo de padres y madres de familia y de la comunidad en general, que es una de las condiciones básicas para mejorar la calidad de los servicios educativos; este apoyo no únicamente consistió en el mejoramiento de las condiciones de operación de la escuela, sino también en lograr su participación en la toma de decisiones educativas. Para ello fue importante comenzar por identificar cuáles eran las expectativas de los maestros con respecto a

la participación de la comunidad en los procesos educativos y qué actividades realizaban para conseguirlo; luego se propuso conjuntamente cómo incrementar la participación de los padres de familia y de la comunidad con respecto al fortalecimiento de los conocimientos y habilidades de la cultura local.

## Organización y distribución del trabajo docente

Para favorecer el apoyo entre los docentes fue conveniente organizar modalidades de ayuda que les permitieran ofrecer un mejor aprendizaje a los alumnos mediante la flexibilización de la organización de los docentes, en función de las características lingüísticas de los alumnos, de tal forma que los maestros se apoyaban mutuamente en la enseñanza bilingüe, tomando en cuenta sus competencias en cada una de las lenguas.

Fue también importante que junto con los profesores del diplomado se determinaran las modalidades para que los maestros participantes se ayudaran mutuamente para mejorar su trabajo docente y, a la vez, establecer con ellos las modalidades y condiciones en las que se impartió la orientación pedagógica que se ofreció a lo largo del diplomado.

### ◆ Organización de los alumnos

Para la organización del trabajo escolar se tomó en cuenta y se analizaron las características lingüísticas de los alumnos y, en los casos necesarios, se propusieron modalidades flexibles de atención de los alumnos, que correspondían a sus características lingüísticas.

### ◆ Organización curricular

Se analizaron y se tomaron decisiones con respecto a los tiempos en los que se emplea la lengua indígena y el español en los distintos grados y asignaturas.

#### ◆ Operación de las escuelas

Se organizaron actividades que permitieron obtener los apoyos oficiales, comunitarios o particulares para mejorar las condiciones físicas de la escuela, especialmente las relacionadas con la instalación, ampliación y funcionamiento de la biblioteca escolar.

### 3) Didáctica

#### *Enfoque*

Para la incorporación del enfoque de la educación intercultural bilingüe se tomaron en cuenta los presupuestos de la educación intercultural, se incorporaron contenidos de conocimientos indígenas en el currículo y se organizaron formas de interacción en el aula que favorecieron una acción educativa transformadora. En cuanto al bilingüismo, se empleó el enfoque funcional y comunicativo tanto de la primera como de la segunda lengua y se pusieron en práctica actividades de aprendizaje que apoyan las didácticas de todas las asignaturas, tomando en cuenta el carácter bilingüe de la educación para niños indígenas. Estos temas se abordaron en los siguientes aspectos:

#### *Formas de organización en el aula*

Para favorecer el aprendizaje se utilizaron modalidades de organización de trabajo en el aula que facilitan el aprendizaje; entre éstas, se organizó a los alumnos en equipos, parejas o individualmente, según fue más conveniente.

#### *Planeación didáctica*

Para diseñar planes de clases se tomaron en cuenta los propósitos, los contenidos y las actividades disciplinares de la educación intercultural; se organizaron

las secuencias didácticas desde distintas perspectivas culturales y se organizó el uso de diferentes recursos didácticos para apoyar el aprendizaje. También se impulsó el aprovechamiento de ficheros y materiales en general.

#### 4) Orientación docente

##### *Selección de maestros participantes*

Con base en los criterios propuestos se seleccionó al grupo de maestros que participaron en el proyecto como becarios, además de los solidarios o cooperativos en cada escuela.

##### Organización de tiempos y espacios de trabajo durante el diplomado

Junto con los maestros se determinaron los lugares y horarios en los que se trabajó con ellos, así como los compromisos de los integrantes del equipo y los maestros participantes.

##### *Estrategias de orientación docente*

Se informó a los maestros participantes y se pusieron en práctica las modalidades de trabajo de orientación en el proyecto; hubo asesorías individuales y grupales, observación de clase y talleres.

#### Los módulos del diplomado

Con la intención de que el lector identifique la distribución de los contenidos abordados y el trabajo desarrollado, a continuación se presentan los temas y tareas por módulo.

#### **Módulo 1**

1. Presentación del proyecto.

2. Presentación general del diplomado.
3. Enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe.
4. Explorando nuestros materiales de enseñanza.
5. Conocer la comunidad.
6. Relación con la comunidad.
6. Conocer a los alumnos.
6. Situaciones comunicativas para identificar bilingüismo.
6. Conocer la escuela.
6. Diagnóstico.
6. Organización de tiempos y espacios de trabajo.
6. Asignación de actividades de intervención pedagógica.

### **Tareas módulo 1**

1. Informe con los datos de la comunidad (lista de cotejo).
2. Informe de la identificación de usos y funciones del español y la lengua indígena.
3. Traducción y presentación del proyecto a padres y comunidad.
4. Informe de la descripción de los aspectos importantes de la escuela.
5. Informe de resultados de primera reunión con padres, madres y autoridades.
6. Informe de resultados del cuestionario para conocer la relación entre educación-comunidad.
7. Información de los maestros.
8. Criterios para seleccionar maestros.
9. Programación de orientación docente.
10. Informe de resultados de las intervenciones pedagógicas.
11. Informe con los resultados de la aplicación de situaciones comunicativas para identificar bilingüismo .

### **Módulo 2**

1. Revisión de tareas del módulo 1.

2. Referencias conceptuales de la educación intercultural: dimensión del conocer y del elegir.
3. Desarrollo de las capacidades sociomorales.
4. Planeación didáctica con enfoque intercultural.
5. Asignatura en lengua indígena.
6. Bilingüismo y educación.
7. Identificación de bilingüismo.
8. Observación y entrevista.
9. Asignación de tareas.

### **Tareas módulo 2**

1. Enviar tareas que faltaron.
2. Corrección y ampliación de información.
3. Iniciar redacción de reporte.
4. Prueba de situaciones comunicativas aplicada a niños de distinto grado escolar en lengua indígena. Enviar reporte de análisis lingüístico (diferencias entre cada niño, fluidez, sintaxis, recursos narrativos, capacidad argumentativa, etcétera).
5. Elaborar cuadro para concentrar datos de identificación de situaciones comunicativas en lengua indígena y español.
6. Reporte de realización de actividades del tema Bilingüismo y Educación, Fichas 1, 2 y 3 y compartir con maestros.
7. Enviar forma de comunicación por escrito con padres de familia en lengua indígena. Reunión con padres para explicar la importancia de las dos lenguas.
8. Observación en el salón de clases.
9. Planeación con contenidos interculturales y desarrollo de actividades.

### **Módulo 3**

1. Revisión de tareas.

2. Observación y entrevista.
3. Uso de libros de texto.
4. Influencia de la 1ª lengua en el aprendizaje.
5. Valoración de la 1ª lengua.
6. Funciones de la lengua.
7. Ejemplo didáctico.
8. Participación de los padres de familia.
9. Educación intercultural.
10. Asignación de tareas

### **Tareas módulo 3**

1. Observaciones y entrevistas.
2. Analizar competencias comunicativas (gramática, sociolingüística, estratégica, discursiva) en niños de diferentes grados y en ancianos.
3. Enviar por escrito ¿Cómo sería un programa en L1?
4. Diseño de planes de clases en primera lengua.
5. Para esta tarea deben tomar en cuenta que el plan de clases será para el grupo que tengan el próximo ciclo escolar, por lo que deben investigar qué grado les tocará y enviar por lo menos tres planes de clase.
6. Enviar reporte “Al levantarse pensar en lengua indígena”.
7. Reunión con padres.

### **Módulo 4**

1. Revisión y corrección de textos escritos.
2. Elaboración de planes de clase.
3. Presentación de planes de clase 1ª lengua (L1).
4. Observaciones.
5. Presentación del tema 2ª lengua (L2).
6. Programa de 2ª lengua.
7. Estrategias docentes para la enseñanza de segunda lengua.
8. Análisis de plan de clases.
9. Asignación de tareas.

#### Tareas módulo 4

1. Proyecto para el próximo ciclo escolar.
2. Identificación de competencias comunicativas en sus alumnos.
3. Plan de clases de 1ª lengua.
4. Fábrica de palabras de 1ª lengua.
5. Uso de estrategias para apoyo de 2ª lengua.
6. Observación de clases.
7. Habla interna en 1ª lengua, composición de textos.
8. Reporte de maestro bilingüe que enseña 2ª lengua.

#### Módulo 5

1. Recuperación y orden de tareas.
2. Análisis de programas de 1ª y 2ª lengua.
3. Planes de clase en 1ª y 2ª lengua.
4. Situar la práctica docente.
5. Repaso de estrategias de 2ª lengua.
6. Relaciones interculturales.
7. Habla interna del bilingüe.
8. Español como segunda lengua.
9. Asignación de tareas.

#### Tareas módulo 5

1. Mandar tareas atrasadas.
2. Examen en lengua indígena.
3. Adaptar programas en L1 y L2.
4. Hacer planes de clase para L1 y L2.
5. Reportar observaciones de clase, por lo menos ocho.
6. Identificar niveles de bilingüismo.
7. Programa de trabajo con padres y maestros.

8. Leer ficha 7 “Habla interna del bilingüe”.
9. Redactar textos en lengua indígena.
10. Resolver ejercicio de español como 2ª lengua.
11. Preparar exposición de clase en lengua indígena.

### **Módulo 6**

1. Revisión de exámenes.
2. Exposición de clase en lengua y explicación en español.
3. Español como 2ª lengua para docentes.
4. Explicación de informe final.

### **Tareas módulo 6**

1. Iniciar redacción de trabajo final.
2. Preparar exposición de clase en español.

### **Módulo 7**

1. Trabajo del libro.
2. Exposición de clase en español como segunda lengua.
3. Revisión de trabajos finales.

### **Tareas módulo 7**

1. Entregar tareas atrasadas.
2. Trabajo final.
3. Examen.

## Anexo 3. Estructura de la prueba de lectura y escritura

### 1.1. Eje: Escritura

Tarea: *Escritura de nombre propio.*

Indicadores:

- Usa escritura prealfabética.
- Usa escritura silábica.
- Usa escritura alfabética.
- Separa las palabras.
- Usa mayúsculas.
- Escribe con ortografía correcta.

### 1.2. Eje: Lectura

Tarea: *Identificación de oraciones a partir de dibujos.*

Indicador:

- Relaciona correctamente una oración con un dibujo que la representa.

### 1.3. Eje: Escritura

Tarea: *Escritura de nombres de dibujos.*

Indicadores:

- Reconoce el nombre del dibujo.
- Escribe el nombre de un dibujo.
- Usa escritura alfabética.
- Escribe con ortografía correcta.
- Escribe nombres en plural y singular.

### **2.1. Eje: Escritura**

Tarea: *Descripción de dibujos.*

Indicadores:

- Expresa el contenido del dibujo.
- Describe correctamente la acción representada en un dibujo con una oración equivalente a la del ejemplo.

### **2.2. Eje: Lectura**

Tarea: *Comprensión de una narración breve y familiar.*

Indicadores:

- Identifica el título del relato.
- Identifica acciones y personas.

### **2.3. Escritura.**

Tarea: *Escribe una oración a partir de un nombre.*

Indicador:

- Escritura de oraciones con verbo y sujeto.

### **3.1. Eje: Escritura**

Tarea: *Narrar una secuencia de imágenes.*

Indicadores:

- Escribe oraciones en secuencia narrativa.
- Infiere acontecimientos no presentes en los dibujos.
- Usa conectores para estructurar la narración.
- Escribe con ortografía correcta.

### 3.2. Eje: Lectura

Tarea: *Comprende un relato que contiene personajes, acciones y explicaciones.*

Indicadores:

- Redacta un título.
- Identifica personajes y acciones.
- Identifica al narrador.
- Identifica explicaciones.

### 3.3. Eje: Escritura

Tarea: *Redacta una narración que le haya sido contada o una experiencia personal.*

Indicadores:

- Redacta el inicio del relato.
- Incluye personajes.
- Presenta el desarrollo del relato.
- Incluye escenario.
- Usa tiempos narrativos.
- Redacta un desenlace.
- Redacta con ortografía correcta.
- Estructura las oraciones.
- Emplea mayúsculas y minúsculas.
- Emplea puntuación.

### 3.4 Eje: Reflexión.

Tarea: *Elegir un verbo para completar una oración.*

Indicadores:

- Conjuga un verbo en pretérito indicativo en tercera persona del plural.
- Conjuga un verbo en presente de indicativo en tercera persona de singular.

- Conjuga un verbo en presente de indicativo en segunda persona de singular con pronombre explícito.
- Conjuga un verbo en presente de indicativo en primera persona de singular con pronombre explícito.
- Conjuga un verbo en pretérito de indicativo en primera persona de singular con sujeto implícito.

#### **4.1. Eje: Escritura.**

Tarea: *Escribir un recado que contiene una explicación.*

Indicadores:

- Presenta la forma de recado, por lo menos contiene tres de los elementos siguientes: destinatario, remitente, fecha, mensaje.
- Redacta una explicación.

#### **4.2. Eje: Reflexión.**

Tarea: *Elegir un adjetivo para completar una oración.*

Indicador:

- Elige por lo menos cuatro adjetivos que concuerdan en género y número con las oraciones.

#### **5.1. Eje: Reflexión.**

Tarea: *Escribir verbos para completar un texto, como apoyo. Se presenta el infinitivo de cada uno.*

Indicadores:

- Conjuga pretérito de subjuntivo en primera persona de singular.
- Conjuga pretérito de indicativo en primera persona de singular.
- Conjuga copretérito de indicativo en primera persona de singular.

- Conjuga presente de indicativo en tercera persona de singular.
- Conjuga copretérito de indicativo en primera persona de singular.
- Conjuga copretérito de indicativo en tercera persona de plural.
- Conjuga copretérito de indicativo en tercera persona de singular.

### **5.2. Eje: Reflexión.**

Tarea: *Usa conjugaciones correctas de verbos que varían en tiempo y persona.*

Indicadores:

- Usa un verbo en pretérito de indicativo primera persona de singular.
- Usa un verbo irregular en pretérito de indicativo primera persona de singular
- Usa un verbo en presente de indicativo tercera persona de plural.
- Usa un verbo irregular de indicativo tercera persona de plural.
- Usa el verbo ser en pretérito tercera persona de singular.

### **5.3. Eje: Escritura.**

Tarea: *Redactar una carta en la que comunica asuntos personales y familiares.*

Indicadores:

- Utiliza al menos tres componentes de una carta: destinatario, fecha, saludo, asunto, despedida, remitente.
- Incluye información sobre: su situación escolar o familiar.

### **6.1. Eje: Reflexión.**

Tarea: *Seleccionar la definición de conceptos de uso escolar.*

Indicador:

- Elige correctamente por lo menos tres definiciones.

## 6.2. Eje: Comprensión lectora.

Tarea: *Contestar preguntas acerca de un relato fantástico.*

Indicadores:

- Identifica el título del cuento.
- Identifica al autor.
- Identifica personajes.
- Identifica explicaciones.
- Identifica consejos.
- Identifica procedimientos.
- Identifica consecuencias derivadas de actos.
- Infiere sucesos.

## 7. Eje: Escritura.

Tarea: *Redacta un texto libre en lengua indígena.*

Indicadores:

- Redacta únicamente palabras aisladas.
- Redacta el inicio del relato.
- Incluye personajes.
- Presenta el desarrollo del relato.
- Incluye escenario.
- Usa tiempos narrativos.
- Redacta un desenlace.
- Redacta con ortografía correcta.
- Estructura las oraciones.
- Emplea mayúsculas y minúsculas.
- Emplea puntuación.



## Bibliografía

### Arzápalo Marín, Ramón

- 1997 “Las políticas lingüísticas en la zona maya yucateco”, en Beatriz Garza Cuarón (coord.), Políticas lingüísticas en México, México, La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, pp. 218, 228.

### Bartra, Armando

- 1977 “Seis años de lucha campesina”, en Investigación Económica, núm. 3, julio-septiembre, Revista de la Facultad de Economía, UNAM, pp.157, 210.

### Brito Canché, Ana Mercedes

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Maya, Campeche, México, texto no publicado.

### Briseño, Juan *et al.*

- 1996 “A los maestros en donde quiera que se encuentren”, monografías de aula, m.s. CIESAS.

### Briseño, Juan y Ludka de Gortari (coords.)

- 2003 *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*, México, SEP.

### Caballero, Juan Julián y Manuel Ríos Morales

- 2004 “Impacto de la migración trasnacional entre ñuu savi (mixtecos) y los bene xhon (zapotecos de la Sierra Norte) de Oaxaca”, en Escárcega, S. y Varese, S. (coords.), *La ruta mixteca*, México, UNAM.

### Campa, Valentín

- 1978 *Mi testimonio. Memorias de un comunista mexicano*, México, Ed. Cultura popular.

Can Can, Ricardo Alonso

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Maya, Quintana Roo, México, (texto no publicado).

CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

- 2012 *Acciones de gobierno para el desarrollo integral de los pueblos indígenas. Informe 2011*, México, CDI.

CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

- 2004 *Marcos formales para la educación intercultural bilingüe*, México, SEP.

CONAPO, Consejo Nacional de Población

- 2017 Infografía Población Indígena, consultado el 30 de julio de 2017, en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/90240/04Abl08InfografiaINDI\\_7.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/90240/04Abl08InfografiaINDI_7.pdf)

Chávez-Herrerías, Emilio, Raúl Abreu Lastra y Amlin Charles

- 2013 *Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010*, México, PNUD, SEP, Fundación Idea.

De Gortari, Ludka

- 1997 “Alcances y limitaciones de las políticas de educación en zonas indígenas en la actualidad”, en Beatriz Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México*, México, La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, pp.151,172.

Díaz Hernández, José Gustavo

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Tsotsil, México (texto no publicado).

DGEI, Dirección General de Educación Indígena, SEP

- 1993 *La enseñanza del español a niños hablantes de lenguas indígenas, niveles básico e inicial*, México, SEP.
- 2016 “Distribuye CONALITEC Libros de Educación Indígena para el ciclo escolar 2016-2017”, consultado el 3 de junio de 2017, en: <http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/prensa/distribuye-conaliteg-libros-de-educacion-indigena-para-el-ciclo-escolar-2016-2017.html>

DGE, Dirección General de Evaluación, SEP

- 2000 *Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios: Reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa*, México, SEP.

Díaz-Couder, Ernesto

- 2001 “Sociolingüística y planeación lingüística”, en “DEBATE: Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 12 (pp. 238-315). Consultado el 3 de junio de 2017, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n012/pdf/rmie06n12scB07n01es.pdf>

Fernández de la Cruz, Fausta

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Nahua, México (texto no publicado).

Ferreiro, Emilia y Beatriz Rodríguez

- 1994 *Las condiciones de alfabetización en medio rural*, México, CINVESTAV Fundación Kellogg.

Ferreiro, Emilia

- 1996 “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”, Avance y Perspectiva, vol. 15, septiembre-octubre de 1996, México, CINVESTAV Instituto Politécnico Nacional.

Figueroa, Joaquín

- 2005 *La escuela de educación indígena: diversos escenarios de bilingüismo*, México, inédito.

Fornet-Betancourt, Raúl

- 2009 Interculturalidad en procesos de subjetivación, México, CGEIB. Consultado el 30 de noviembre de 2018, en: [http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/interculturalidad\\_betancourt.pdf](http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/interculturalidad_betancourt.pdf)

Hernández López, Ramón

- 1982 “Reflexiones en torno al sistema de educación indígena bilingüe y bicultural”, en Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfín, eds., *Hacia un México pluricultural*, pp. 111, 136.

Hernández Medina, René

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Nahua, San Luis Potosí, México (texto no publicado).

Hernández Méndez, Lucía

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Tsotsil, México (texto no publicado).

INEE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Estimaciones a partir de la base de datos de inicio del ciclo escolar 2004-2005, México

- 2016 Panorama Educativo de la Población Indígena 2015. México, INEE. Consultado el 12 de mayo de 2017, en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscador-Pub/P3/B/106/P3B106.pdf>
- 2017a Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas, México, INEE. Consultado el 12 de mayo de 2017, en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- 2017b “Banco de Indicadores Educativos”, consultado el 5 de noviembre de 2017 en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía

- 1995 Censo de Población y Vivienda 1995. Enumeración. Tabulados básicos.
- 2000 XII Censo General de Población y Vivienda 2000, INEGI. Consultado el 5 de noviembre de 2017 en: [http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?c=10262](http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?c=10262)
- 2005 II Censo de Población y Vivienda 2005. Tabulados básicos.
- 2010 Censo de Población y Vivienda 2010: Tabulados del Cuestionario Básico
- 2015 Tabulados de la Encuesta Intercensal 2015.
- 2017 “Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas (9 de agosto)”. Consultado el 30 de julio de 2017, en: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/saladeprensa/>

Lartigue, François

- 1983 *Indios y bosques, políticas forestales y comunales en la Sierra tarahumara*, México, Ediciones de la Casa Chata.

- LGDLPI, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas  
2003 Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo 2003. Consultado el 5 de junio de 2017, en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=698625&fecha=13/03/2003](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=698625&fecha=13/03/2003)
- LGE, Ley General de Educación  
2003 Diario Oficial de la Federación. Consultado 5 de junio de 2017, en: [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- LINEE, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
Diario Oficial de la Federación. Consultado 5 de junio de 2017, en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Ley\\_del\\_INEE.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Ley_del_INEE.pdf)
- Martín Contreras, Donaciana  
2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Hñahñú, México (texto no publicado).
- Molina Amarillas, Hilario  
2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Yaqui, México (texto no publicado).
- Moreno de Alba, José G.  
1997 “El lenguaje en Este País. Libros de texto en lenguas indígenas”, en Este País, Núm. 80. Consultado el 1 de agosto de 2017, en: [http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/80/17\\_cultura\\_lenguajes\\_alba.pdf](http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/80/17_cultura_lenguajes_alba.pdf)
- OIT, Organización Internacional del Trabajo  
1989 Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales, Ginebra, Suiza, OIT.
- Olmedo Zapata, Arsenio Adalid  
2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Totonaca, México (texto no publicado).
- ONU, Organización de las Naciones Unidas  
1948 Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU, Consultado 5 de junio de 2017, en: [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

- 2007 Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, ONU, 61/295. Consultado 5 de junio de 2017, en: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_es.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf)

Palma, Norma

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Rarámuri, México (texto no publicado).

Pellicer Ugalde, Alejandra

- 2001 “Psicolingüística”, en “DEBATE: Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 12, (pp. 238-315). Consultado el 3 de junio de 2017, en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n012/pdf/rmie/v06n12scB-07n01es.pdf>

Reyes Santibáñez, Manuela

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Zoogocho, México (texto no publicado).

Rosales, Octaviana

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Nahuá, Hidalgo, México (texto no publicado).

Sandoval Cruz, Fausto

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Triqui, México (texto no publicado)

Santiago Molina, Reducindo

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Purépecha, México, (texto no publicado).

Sariego Rodríguez, Juan Luis

- 2002 *El indigenismo en la Tarahumara. Identidad, Comunidad, Relaciones Interétnicas y Desarrollo en la Sierra de Chihuahua*, Guadalajara, México, Instituto Nacional Indigenista, Delegación Jalisco.

Sartorello, Stefano

- 2002 *Educación e interculturalidad. El telebachillerato en una comunidad nahua de la Huasteca Veracruzana*, Tesis, CIESAS, México.

Scanlon, Arlene Patricia

- 1982 “El papel de la antropología en el desarrollo de la educación bilingüe y bicultural en México”, en A. P. Scanlon y J. Lezama Morfin, *Hacia un México Pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural*, México, Dirección de General de Educación Indígena, SEP, pp. 323-348.

SEP. Secretaría de Educación Pública

- 1997 *Libro para el maestro, Español, primer grado*, México.
- 1998a *Español, Primer grado, Lecturas*, México.
- 1998b *Español, Primer grado, Actividades*, México.
- 2000a *Programas de Estudio de Español, Educación Primaria*, México.
- 2000b *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria, guía de estudio*, Programa Nacional de Actualización Permanente, México.
- 2000c *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria, Lecturas*, Programa Nacional de Actualización Permanente, México.
- 2001 Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México, Diario Oficial de la Federación, 22 de enero. Consultado el 1 de junio de 2017, en: <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=788506&fecha=22/01/2001](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=788506&fecha=22/01/2001)>
- 2011 Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica, México, Diario Oficial de la Federación, 19 de agosto.
- 2014 Resultados históricos nacionales 2006-2013. Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética, ENLACE 2013, México, SEP. Consultado el 30 de octubre de 2017, en: [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00\\_EB\\_2013.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf)

Stavenhagen, Rodolfo

- 1991 “Prefacio”, en Alba Guzmán Gómez, *Voces indígenas*, México, INI-Conaculta.

Tuz Tuz, Gonzalo

- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Maya, Yucatán, México (texto no publicado).

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

- 1982 “Expert meeting to review the worldwide position as regards the results of activities relating to the use of mother tongue as a médium of instruction”, UNESCO. Consultado el 9 de julio de 2017, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000501/050148eb.pdf>

Valderrama, Fernando

- 1995 *Historia de la UNESCO*, París, Francia, Ediciones UNESCO. Consultado el 27 de mayo de 2017, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001875/187578so.pdf>

- 1996? “La UNESCO y la Educación: Antecedentes y Desarrollo”, UNESCO. Consultado el 27 de mayo de 2017, en: <http://www.unesco.org/education/pdf/VALDERRA.PDF>

Valenzuela Bomsegu, Santos

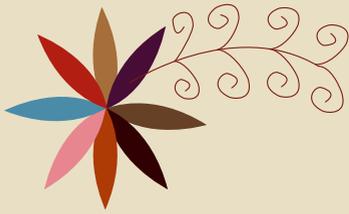
- 2005 Informes diplomado Actualización e investigación con intervención pedagógica intercultural bilingüe. Región Mayo, México (texto no publicado).

Velasco de Rivero, Pedro

- 1987 *Danzar o morir, religión y resistencia a la dominación en la cultura tarahumar*, México, Ed. Centro de Reflexión Teológica.

Villa Rojas, Alfonso

- 1985 *Estudios Etnológicos, los mayas*, México, UNAM.



**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



CGEIB