



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO
MAESTRIA EN EDUCACION INDIGENA**

**LA ENSEÑANZA ESCRITA DE LA LENGUA
TSELTAL EN LA ESCUELA PRIMARIA
INTERCULTURAL BILINGUE**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACION INDIGENA**

**PRESENTA:
ANTELMO GOMEZ SANTIZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. ABRAHAM LEON TRUJILLO**



**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS;
JUNIO DE 2010**



Código: FO-113-05-05
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) ANTELMO GOMEZ SANTIZ,
Autor (a) de la tesis bajo el título de "LA ENSEÑANZA ESCRITA DE LA LENGUA
TSELTAL EN LA ESCUELA PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE"

presentada y aprobada en el año 2010 como requisito para obtener el título o grado de MAESTRO EN EDUCACION INDIGENA, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional del Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 14 días del mes de JUNIO del año 2010.

ANTELMO GOMEZ SANTIZ

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

AGRADECIMIENTO.

A MI FAMILIA.

Le expreso mi más profundo agradecimiento a mi esposa Petrona y mis hijos: Yesenia Anahi, Wilber Uriel, Alan Joel y Juan Daniel; quienes son los seres más extraordinarios de mi vida, que me brindaron sus apoyos, y gracias por su comprensión y tolerancia, fue posible realizar este proyecto, porque hubo momentos en que los abandone, no los atendí, por dedicarme más tiempo al trabajo de investigación, como parte del compromiso de la formación y superación profesional.

AL DIRECTOR DE TESIS.

Mi amplio reconocimiento al Dr. Abraham León Trujillo, por el trabajo incansable, entrega y dedicación, por la cual contribuyo en gran medida sobre la revisión y las sugerencias de los aportes teóricos y metodológicos de mi proyecto de investigación.

A MIS COMPAÑEROS (AS) MAESTROS (AS).

El agradecimiento de cada uno de ellos, por haberme permitido las facilidades de entrar en las aulas para observar la práctica pedagógica que desarrollan cotidianamente con los alumnos, como escenario del proyecto de investigación, para conocer la realidad social, cultural y lingüístico de los niños y las niñas indígenas hablantes de la lengua tseltal.

A LA FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI, UNACH.

Por haberme dado la oportunidad de continuar mis estudios de posgrado, para enriquecer los conocimientos teóricos y metodológicos como parte de la formación profesional del docente para la educación en el medio indígena; y como resultado del esfuerzo, finalmente me llevo a la construcción del proyecto de investigación.

ÍNDICE	PÁGS.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN MÉXICO	4
1.1 Diversidad lingüística.	4
1.2 Situación sociolingüística de las lenguas.	7
CAPÍTULO 2. LAS LENGUAS INDÍGENAS DE MÉXICO: ENTRE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA.	22
2.1 Oralidad y escritura.	22
2.2 Problemática de la escritura de las lenguas indígenas.	29
2.3 Las propuestas de escritura: acuerdos y desacuerdos.	35
CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA ESCRITA DE LA LENGUA TSELTAL EN LA ESCUELA PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE.	40
3.1 Características sociolingüísticas de la institución educativa.	40
3.2 La metodología de investigación.	42
3.3 La lengua tselal y su escritura.	43
3.4 La enseñanza del idioma tselal en la escuela desde las prescripciones oficiales.	47
3.4.1 La enseñanza bilingüe y la escuela primaria.	47
3.4.2 El contexto lingüístico del niño indígena.	51
3.4.3 El lenguaje en la práctica docente.	51
3.4.4 La lengua materna en la escuela.	52
3.4.5 Orientaciones pedagógicas y lingüísticas.	54
3.4.5.1 La organización del grupo escolar.	54
3.4.5.2 La prueba de colocación.	56
3.4.5.3 Los materiales educativos y los contenidos.	57
3.4.5.4 El programa en lengua indígena y el enfoque propuesto.	64
3.4.5.5 Orientaciones metodológicas.	65
3.4.5.6 Criterios generales para la evaluación.	67
3.4.6 Las observaciones en las aulas.	68
3.4.6.1 ¿Cómo se enseña a leer y a escribir en tselal en el primer ciclo de educación primaria intercultural bilingüe?.	68
3.4.6.2 Participación de los alumnos en las actividades escolares.	71
CONCLUSIONES.	75
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	77

INTRODUCCIÓN.

La diversidad lingüística de México se caracteriza por la presencia de hablantes de diferentes lenguas, tanto nacionales como extranjeras. Entre las primeras sobresalen las lenguas indígenas y el español que son habladas en las diferentes entidades del país. Las segundas correspondan a aquellas que son utilizadas como lenguas maternas por extranjeros que visitan o radican en la República Mexicana.

En el caso de la enseñanza de las lenguas indígenas en sus formas oral y escrita en las escuelas primarias interculturales bilingües presenta problemas todavía no solucionados por las instituciones responsables de la educación intercultural bilingüe en el país. La falta de acuerdo para representar en forma escrita los sonidos de estas lenguas y el poco valor que la sociedad nacional les otorga como medios de comunicación, son otras limitantes que hasta ahora han obstaculizado su incorporación y desarrollo en las instituciones educativas ubicadas en comunidades indígenas.

La política del lenguaje al prescribir y reglamentar los usos de las lenguas indígenas y del español en las prácticas discursivas, interviene sustancialmente en la apropiación de experiencias, alterando los patrones de interacción e interpretación que se dan a través del lenguaje, así como el sentido histórico-social adquiridos en contextos dados por medio de la experiencia de los entornos sociales y culturales propios

Situación que ha obstaculizado el desarrollo de las lenguas indígenas, en la medida en que muchos de sus usuarios se ven obligados no sólo a aprender la lengua y cultura castellana (en su forma oral y escrita), sino a desaprender y desvalorar la capacidad expresiva e intelectual de su lengua materna y, junto con ella, los sistemas culturales en que adquieren sentido de identidad.

En lo relativo a la escritura de las lenguas indígenas, su desarrollo y socialización ha estado supeditado a la normatividad ortográfica latina, política

lingüística que se refleja ampliamente en el mismo prestigio y ámbitos de uso del sistema gráfico del español considerado como lengua de cultura y comunicación. Lo que demuestra una vez más que la escritura como producción simbólica, aparece sujeta a las exigencias culturales modeladoras de la sociedad dominante y del modelo social imperante.

En consecuencia, las lenguas indígenas enfrentan todavía, y quizá por siempre, los designios de una sociedad, portadora y donadora de un sistema gráfico, que utiliza en el proceso de imposición, los mecanismos de autorregulación lingüística en los que se matizan formas ideológicas que se traducen en reforzamientos y/o modificaciones de objetivos considerados como valores positivos, como modelos que regulan la circulación de las comunicaciones en el interior de la sociedad. Por ello, la enseñanza de la escritura de la lengua española encuentra un lugar propicio para su desarrollo y consolidación en la escuela, en la educación formal que actúa como punto de referencia evidente del modelo de circulación lingüística en el seno de la comunidad de hablantes.

Como consecuencia, las constantes indecisiones o condicionamientos políticos para diseñar y/o adaptar sistemas de escritura de las lenguas indígenas, han propiciado tendenciosamente la proliferación de variados sistemas ortográficos que responden a diferentes fidelidades sociales y políticas al interior de las instituciones responsables, lo que se ha resentido en las escuelas y grupos de adultos al confundir a los educadores indígenas y niños a la hora de representar gráficamente los sonidos de sus respectivas lenguas.

En el terreno de la educación, los desacuerdos y carencia de propuestas sólidas fundamentales a partir de la diferencia lingüística y de los requerimientos pedagógicos y didácticos de los educandos, no han permitido hasta el momento, en el seno de las organizaciones y de los profesionistas bilingües indígenas, la estandarización de sistemas únicos de escritura socialmente aceptadas en las comunidades indígenas y escuelas bilingües. Lo que comprueba una vez más la marcada distancia entre la oralidad y la

escritura y los deseos de castellanización, más que de alfabetización en la lengua propia.

La tesis aparece organizada en tres capítulos. El primero *La diversidad lingüística en México*, presenta información relacionada con la diversidad lingüística y situación de las lenguas indígenas de México; el segundo *Las lenguas indígenas de México: entre la oralidad y la escritura*, aborda aspectos que permiten comprender las características de la oralidad y la escritura como dos dimensiones articuladas en el desarrollo comunicativo de las sociedades humanas, por su lado, el tercero, intitulado *La enseñanza escrita de la lengua tseltal en la escuela primaria intercultural bilingüe*, presenta contenidos relativos a las prescripciones oficiales para la enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela primaria, así como información que permite caracterizar a la escuela primaria intercultural bilingüe y describir la forma en que es enseñada la lengua tseltal en las aulas. Al final se presentan las conclusiones surgidas de la investigación y la bibliografía que sirvió de apoyo en la investigación.

CAPÍTULO 1. LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN MÉXICO.

En este capítulo se trata de presentar un panorama general acerca de la riqueza de la diversidad lingüística de México y luego describir la problemática sociolingüística de las lenguas indígenas, abordando inicialmente lo relacionado con la situación de las lenguas indígenas a nivel de las políticas educativas y del lenguaje que se han diseñado a nivel nacional para los pueblos indígenas.

1.1 Diversidad lingüística.

La lengua es una de las fuentes de comunicación más arraigadas en el espíritu de los pueblos, ya que gracias a ella los individuos se socializan, lo que permite rebasar la transmisión, incorporando al sujeto a los patrones de comportamiento que la cultura impone. La adquisición de una lengua se lleva a cabo en el seno de una familia y de un grupo social determinado, generando vínculos afectivos y de solidaridad con el grupo; estos lazos son, en parte, la lengua de la resistencia al abandono de la lengua materna, siempre y cuando las instituciones políticas, económicas, sociales y religiosas del grupo también persistan.

En México existen aproximadamente 57 lenguas indígenas habladas por la misma cantidad de pueblos indígenas que reconocen su condición de sociedades culturalmente diferenciadas. Junto a ellas, en la mayoría de los casos, existe la sociedad mayoritaria que posee una sola expresión cultural (la accidental) y la lingüística constituida por el español, donde las lenguas indígenas permanecen todavía relegadas al anonimato y restringidas a espacios específicos y limitados, desempeñando funciones sociales y comunicativas muy por debajo de sus capacidades potenciales reales, manifestándose conflictos lingüísticos que presentan diversas formas a nivel de la conciencia social.

Chiapas, es el estado más sureño de la República Mexicana; posee una extensión territorial de 74,415 kilómetros cuadrados que representan el 3.8%

del territorio nacional. Limita al norte con el Estado de Tabasco, al este con la República de Guatemala, al oeste con el océano pacífico, Oaxaca y Veracruz y al sur con el océano pacífico y Guatemala. Posee una población de 3,606,828 habitantes, integrada por una mayoría mestiza hispanohablante y por 13 pueblos indígenas, 12 de filiación mayance y una de la familia lingüística zoque totonoca que en conjunto suman 885,605, (27.5%) aproximadamente de la población total de la entidad.

Se consideran como tradicionales al tseltal, tsotsil, chol, tojolabal, lacandón y zoque, y como grupos migrantes, establecidos desde ya muchos años en la entidad y que históricamente forman parte del territorio chiapaneco al mam, jacalteco, kanjobal, chuj, cakchiquel, mochó y teco. Sobresalen por el número de sus habitantes, en orden de frecuencia, los tseltales, tsotsiles, choles, tojolabales, zoques, kanjobales, mames, jacaltecos, chujes, lacandones, cakchiqueles, mochós y tecos. Estos pueblos coexisten en condiciones de desigualdad en relación con los grupos sociales privilegiados, situación observable en sus bajos niveles de bienestar social y económico (INEGI, 2005).

Las lenguas indígenas son medios tan aptos como el español para cubrir las necesidades expresivas de sus hablantes, pero el desprestigio y los ataques cotidianos de que son objeto; impiden por lo general conocer que su existencia enriquece nuestra historia y mantiene la pluralidad de nuestra cultura. El panorama cultural y lingüístico de México es complejo y resulta difícil delimitarlo completamente debido a la gran riqueza de sus pueblos y lenguas. Para entender el panorama étnico y cultural de México, hoy resulta indispensable ubicarlo como un momento de un largo proceso histórico. Bazúa (1982:36) señala que

El pluralismo étnico es una realidad imposible de negar, hay millones de mexicanos que se sienten parte de pueblos distintivos, que hablan lenguas diferentes y con ella clasifican y entienden el mundo de una manera propia, que comparten carencias y conocimientos acumulados a lo largo de siglos; no son comunidades artificiales, creadas por decreto, son pueblos, es decir, forman parte de esa categoría de las colectividades humanas. Es en esas colectividades, en esos pueblos, donde ocurre la historia.

Hechos relacionados con la expansión europea, la invasión de este continente, la colonización, opusieron sociedades distintas, con culturas, historias y proyectos diferentes. Se crearon nuevos ámbitos para la historia que dividieron de otra manera el continente y separaron a los pueblos originales en nuevas unidades recogidas por la historia de los colonizadores; una lucha permanente que se puede analizar de manera fragmentada (la lucha por la tierra, la evangelización, el destino de la fuerza de trabajo), una lucha en la que centenares de pueblos que de pronto ya son indios, resisten y defienden su derecho a mantener su propia identidad histórica, por el control cultural, por la capacidad de contar con recursos propios (recurso materiales, demográficos de organización, de conocimientos, simbólicos y emotivos), para ponerlos en función a los proyectos que cada pueblo desee llevar adelante (Manrique Castañeda, 1983).

Según este autor, la diversidad lingüística actual en nuestro país, México, es el resultado de nuestro pasado y nuestra historia. La imposición de la lengua española sobre las lenguas indígenas en la época de la conquista y la dominación política de los españoles durante la colonia, exigían cada vez más la apropiación de su idioma, subordinando así las lenguas indígenas. En el movimiento de independencia, el español ya era de hecho la lengua nacional, por ser el idioma que hablaban y porque era la lengua más difundida; sin embargo, todavía en la última década del siglo XIX y la primera del presente, aproximadamente el 38% de la población del país hablaba una lengua indígena.

Sin embargo, y a pesar de la riqueza de la diversidad cultural y lingüística presente en nuestro país, los gobiernos derivados de la revolución de 1910 impulsaron en gran manera las políticas de castellanización para fortalecer la unidad nacional, por lo que el español se ha generalizado prácticamente en todo el país. Aunque es cierto que las lenguas indígenas son habladas por una minoría, no por ello son menos importantes que la lengua de la mayoría; como todas las lenguas del mundo, las lenguas nativas de México, son el producto e instrumento de cada una de las culturas: cada lengua es un sistema particular de representación del mundo y esta representación está

asociada con las diversas formas que los grupos humanos han adoptado al relacionarse con la naturaleza, el tiempo, el espacio, con los mismos hombres.

1.2 Situación sociolingüística de las lenguas indígenas.

El conflicto sociocultural provocado por el contacto entre las culturas y lenguas indígenas y el español se manifiesta como consecuencia de la imposición entre las expresiones informales y las formales correspondientes porque las culturas y lenguas indígenas no sólo reconocen diferentes espacios de existencia, sino también formas opuestas de expresión donde sin duda alguna, especial función desempeña la escuela (educación formalizada) como instancia portadora de la cultura y lengua nacional. La institución escolar representa en este contexto una de las formas materializadas que definen el contacto cultural y lingüístico que asume la forma de diglosia como proceso de subordinación, hegemonía y legitimidad de la lengua dominante, en relación con las lenguas indígenas subordinadas y oprimidas.

Las lenguas indígenas, por ejemplo, se adquieren y recrean en espacios y momentos más informales de la vida cotidiana, en los ámbitos familiar y comunitario, y el castellano de manera formal en la escuela.

La alfabetización de los pueblos indígenas ha representado un serio problema para el sistema educativo nacional, sobre todo por el desconocimiento de su situación sociolingüística y cultural, por la escasez de recursos humanos y financieros para la magnitud de la tarea, por la confusión entre alfabetización y castellanización y, consecuentemente, por la poca voluntad para diseñar y consolidar políticas educativas culturalmente pertinentes de larga duración que retomen la alfabetización en lengua materna antes de la ansiada castellanización (León Trujillo,2003)..

Desafortunadamente, la alfabetización y castellanización se han confundido, formulándose proyectos de alfabetización-castellanización que a través del tiempo sólo han servido para hacer más difícil el aprendizaje tanto de la lecto-

escritura como del español, por lo que es necesario no enseñar a los adultos indígenas, en una etapa inicial, a leer y escribir en un idioma que ellos desconocen. Sería necesario, para evitar las asimetrías lingüísticas, iniciar con la enseñanza de la lengua materna, dejando abierta las posibilidades a la enseñanza posterior de la lengua oficial en forma oral y escrita.

En las prácticas concretas, puede observarse que muchas dependencias oficiales responsables de la atención educativa de las poblaciones indígenas, todavía confunden la alfabetización en lengua materna con la enseñanza de la lecto-escritura en español, cuya meta es castellanizar, entendiendo el alfabetismo más en términos de destreza técnica a ser impartida a través de los programas nacionales de alfabetización y menos como proceso comunicativo que pueda tener usos diferentes en contextos culturales diversos.

Es más, estas instancias de gobierno, en muchas ocasiones, dan por supuesto que los indígenas adultos ya dominan la lengua oficial y por consiguiente, se les impone el español como lengua de cultura, sin que medien diagnósticos sociolingüísticos y reflexiones sobre estrategias bilingües en la formación de los integrantes adultos de los pueblos originarios. Más aún, se ignora totalmente que la interpretación indígena de ser adulto no coincide con la que posee el sistema educativo occidental.

Esta problemática permite observar, la poca viabilidad de las acciones educativas implementadas con los pueblos indígenas, que muestra claramente la distribución funcional asimétrica del español y de las lenguas indígenas. El problema que puede observarse frente a este cuadro heterogéneo es la poca claridad estratégica que ha conllevado una finalidad débilmente definida, llegándose a la coexistencia de orientaciones y prácticas incoherentes entre sí como sería el caso de las propuestas de castellanización que se apoyan en métodos directos o indirectos (León Trujillo, 2007:5).

Continúa mencionando León Trujillo (p.6) que:

La castellanización, cuando se lleva a cabo en una etapa preliminar, provoca una ruptura del mundo personal y genera otro sistema extraño de relación y de significados. Todo ello representa un complejo condicionamiento que, generalmente, el aprendizaje de una segunda lengua no llega a valorar, lo que normalmente refleja

una política del lenguaje que favorece la enseñanza del español y la negación de las lenguas indígenas como instrumentos de educación.

Situación que permite, desde la pedagogía de las lenguas, sociolingüística y lingüística aplicada, de acuerdo con Hamel (1986:9).

Reconocer la distancia sociocultural y lingüística que existe entre quienes son hablantes del español como lengua materna y que conviven en un ambiente donde ya existe una influencia directa de la lengua escrita en el lenguaje oral y entre los pueblos indígenas que todavía manifiestan una tradición oral y cuya interacción con la escritura, sobre todo latina, es aún incipiente.

Razón por la cual, León Trujillo (1995:6) menciona que:

Esta es una cuestión sobre la que hay que reflexionar, antes de emprender cualquier campaña de alfabetización, para no confundir y trasladar mecánicamente a los pueblos indígenas, estrategias de alfabetización propias de las poblaciones que tienen como lengua materna el castellano, porque, en todo caso, estaríamos hablando de un proceso de castellanización y no de alfabetización en la lengua propia.

Si bien los procesos de castellanización directos e indirectos generados a través de distintos medios, han permitido el acceso de los pueblos indígenas al bilingüismo por la adquisición y aprendizaje parcial del español como segunda lengua, la formación de este tipo de población bilingüe refleja la interdependencia asimétrica en que funcionan actualmente las comunidades indígenas (Hamel, 1986).

Esta relación desigual de acuerdo con el autor mencionado líneas arriba.

Ha generado un fenómeno de diglosia expansiva, es decir, una distribución desigual en las funciones comunicativas que cumplen dos o más lenguas en una misma comunidad de habla y que, en el caso de México, se va acentuando a favor del español, con el consiguiente desplazamiento y pérdida de las lenguas indígenas que todavía, para un buen número de comunidades indígenas, representa el instrumento de interacción sociocultural y un factor simbólico de presencia en los espacios reivindicativos de los pueblos indígenas (Hamel, 1986: 12).

Por ello, las acciones educativas (Cazés,1990), durante mucho tiempo han seguido el camino de la segregación y asimilación, desconociendo el patrimonio cultural y la cosmovisión de los pueblos indígenas, teniendo como resultado la aculturación paulatina de las generaciones de jóvenes y adultos. Importa, por lo tanto, que la tarea de alfabetización en lengua materna y la posterior enseñanza del español como segunda lengua *no resulte* para los pueblos indígenas una nueva forma de conquista-opresión.

En México, a través de los años, se han diseñado y puesto en marcha diversas políticas de atención a las poblaciones indígenas consideradas como sinónimo de atraso y pobreza nacional. Es decir, no se le da todavía a la diversidad cultural el valor que merece como riqueza nacional. Por eso, es que el investigador Cazés (1990:591) afirma que:

La diferencia entre grupos étnicos y nacionales radica en que estos últimos son los que alcanzan un desarrollo suficientemente independiente para que, en un proceso de estratificación interna, una clase expropié, domine y dirija a las demás a nombre de un interés general, y para ello formule su propio proyecto de Estado, en él, dominadores y dominados son representados como quienes comparten identidad basada en elementos comprobables o míticos (lengua, origen, territorio, costumbre, etcétera), que sirven para definir la especificidad diferencial de la legitimidad nacional. El argumento para crear un Estado y obtener el reconocimiento de su carácter nacional, es esa especificidad pretendidamente homogeneizadora.

Asimismo, continúa diciendo (p.592) que, por consiguiente,

Las formas históricas de sometimiento de los indios, y las particularidades regionales del desarrollo del capitalismo en México, han originado la situación actual de estos grupos y la unidad interna de cada uno (unos tienen un alto grado de cohesión; no son pocos los que han desaparecido; otros están desintegrándose, y otros más solo conservan de su etnicidad la memoria de sus lenguas o la referencia a ellas).

A pesar de esta lamentable realidad y de las consideraciones, en el discurso político que se ocupa de la diversidad cultural en nuestro país, generalmente se omiten las referencias relacionadas con la miseria de la

opresión como determinantes de las diferencias en el orden económico, prefiriéndose hablar de aspectos culturales y lingüísticos que conforman una supuesta identidad unitaria, cuando en realidad, según Cazés (p. 594).

La opresión étnica se ubica en el ámbito de las relaciones de poder, y hace de estos grupos verdaderas minorías étnicas y minorías lingüísticas. Como tales están sujetas a un trato discriminatorio justificado y estructurado ideológicamente sobre dos bases: la conformada por la diferencia de sus culturas respecto a una entidad abstracta a la que se llama cultura nacional, y la miseria que articula todos los elementos de esa diferencia. A un tiempo, la miseria está en la base de la opresión, es producto de ella y la legítima.

Sin embargo, si bien las descalificaciones que la sociedad dominante realiza a las más diversas manifestaciones de la cultura indígena que se observan en la generalidad de las prácticas sociales, es la educación en la que se distingue como instancia de singular importancia, ya que por su naturaleza, la práctica educativa, especialmente la escolarizada, posee el poder de influir sobre los valores y costumbres, constituyéndose en agente de cambio. Situación que a nivel de los habitantes de las poblaciones indígenas repercute en las valoraciones positivas o negativas que realizan hacia lo propio y hacia lo ajeno.

Esto permite observar que tanto la escuela como la cultural y lengua nacional, se constituyen como medio idóneo de movilidad social ascendente, a pesar de que es precisamente en el espacio educativo donde aparecen reflejadas con mayor claridad las contradicciones y manifestaciones del conflicto intercultural, así como las expresiones que éste adquiere de acuerdo con los momentos históricos y con los estadios de conciencia étnica que se suceden a nivel de los grupos indígenas (Cazés, 1990).

En este escenario de contradicciones y de imposiciones de la cultura nacional, y en palabras de Aubague (1986:385)

La lengua viene a ser un elemento discriminado, pero que sin embargo, ocupa un lugar clave en la constitución y reproducción de la identidad étnica por el carácter totalizador que tiene al ser el

elemento cristizador de la identidad donde confluyen representaciones, símbolos e identificaciones colectivas, además de su papel como práctica discursiva, constitutiva de las interacciones sociales, sin cuya participación sería imposible el diálogo en la comunidad idiomática.

Por lo que, y retomando las aportaciones de este autor, las lenguas indígenas no representan solamente el instrumento que canaliza los contenidos de la cultura indígena, sino que forma parte indisociable de la estructura misma del pensamiento, del saber social y de la tradición cultural de la etnia. Así, cuando nos apropiamos de la realidad de manera determinada, establecemos una relación con una experiencia anterior a través de las categorías de la lengua.

Por su lado, Hamel (1986:10) precisa que:

La situación de diglosia y bilingüismo desequilibrado a los que están sometidas las lenguas vernáculas indígenas de México no han impedido que estas lenguas constituyan las marcas de referencia para la construcción de un proyecto civilizatorio étnico. Estas lenguas, incluso sometidas a un grave proceso de destrucción, siguen siendo la herramienta de la definición de la identidad profunda. [...] la etnicidad es la identidad étnica reivindicada y defendida. Pide que el sujeto étnico se conciba como tal y se quiera presentar bajo esta marca al resto de la sociedad. La etnicidad es ante todo un esfuerzo de conciencia colectiva.

Por ello, la valoración y reflexión sobre los procesos comunicativos, concebidos como formas culturales permiten la apertura de pistas para el estudio de la identidad étnica y social, sobre todo si no dejamos a un lado los mecanismos y recursos discursivos por los que afloran los patrones culturales que rigen las relaciones comunitarias.

En cuanto a la política del lenguaje en México, por ejemplo, y según investigaciones realizadas por Hamel (1986:10).

Que los procesos políticos hacia el lenguaje tienen su manifestación más clara en los intentos de dominación y hegemonización lingüística tendientes al desplazamiento de los idiomas indios con la finalidad de interrumpir la transmisión de los contenidos étnicos-

comunitarios a través de los discursos tradicionales. Estrategias también cuyos propósitos esconden los deseos de generar transformaciones de la base interpretativa étnica mediante el cambio de sus patrones culturales de interacción e interpretación del mundo, porque “la transformación de la base interpretativa de una cultura consiste sobre todo en una ruptura o, por lo menos, modificación cualitativa de la relación entre lenguaje y la experiencia cultural acumulada. En la medida en que una política del lenguaje prescribe qué patrones lingüísticos y qué lengua se deben usar en una determinada situación, interviene en las formas de percepción y apropiación de experiencias socioculturales.

Lo que confirma líneas después (p. 11) cuando señala que:

El efecto del desplazamiento más importante se produce, sin embargo, en la medida en que un discurso inicialmente incomprensible en la lengua dominante se torna comprensible porque los miembros del grupo minoritario van adoptando las formas de apropiación de la experiencia social inherente a él. Puede observarse este proceso en la actuación de gran parte de maestros y dirigentes indígenas que funcionan como “enlace” entre las culturas indígenas y la cultura nacional.

De esta manera, la política del lenguaje al prescribir y/o reglamentar los usos de las lenguas indígenas y del español en las prácticas discursivas, interviene sustancialmente en la apropiación de experiencias, alterando los patrones de interacción e interpretación que se dan a través del lenguaje, así como el sentido histórico-social adquiridos en contextos dados por medio de la experiencia de los entornos sociales y culturales propios.

Razón por la cual y de acuerdo con Aubague (1986:386).

Estas prácticas discriminatorias y desvalorizantes que se aplican y reproducen en la mayor parte de espacios disponibles, en no contados casos provocan estados de conciencia contrarios a los requerimientos étnicos de supervivencia al negar el valor de las formas tradicionales de comunicación y expresión de la cultura adquiridas históricamente, otorgando un alto valor al español como lengua principal de interacción verbal en la mayor parte de espacios comunicativos.

Este tipo de actitudes que ocultan los conflictos que se dan entre las experiencias comunitarias y las nuevas vinculadas con la lengua nacional, extendiéndose incluso hasta espacios estratégicos como el de la familia. Conflictos que deben aclararse no se presentan como un simple lucha entre lenguas, sino como un problema entre sociedades étnica y sociocultural diferentes, y que en el terreno del discurso político aparecen apoyados por el conjunto de valoraciones y representaciones que existen entre las lenguas como resultado producto de las desvalorizaciones y discriminación que niegan toda validez a las lenguas indígenas al considerarlas instrumentos no aptos para la comunicación en situaciones formales; negando la relación que el hombre establece entre ellas y su percepción en la realidad, así como el sentido correlativo entre la lengua propia y la praxis sociocultural.

Por ello, Hamel (1986:12) explica que:

En este contexto, las lenguas indígenas también son consideradas, y para muchos sólo merecen ser designadas con el despectivo de "dialecto" que en las hablas cotidianas implica carencias expresivas, estructurales y literarias. Es con esta semantividad del vocablo como la opresión étnica se hace también opresión de las lenguas habladas por los grupos étnicos, y tal semantividad incluye de alguna manera - sin duda aún difícilmente formalizable todos los significados de la opresión étnica.

Situación que hace posible explicar que es esto lo que ha obstaculizado el desarrollo de las lenguas indígenas, en la medida en que muchos de sus usuarios se ven obligados no sólo a aprender la lengua y cultura castellana, sino a desaprender y desvalorar la capacidad expresiva e intelectual de su lengua materna y, junto con ella, los sistemas culturales en que adquieren sentido de identidad.

Pero, y a pesar de todas las descalificaciones de que son objeto las lenguas indígenas, su existencia y permanencia de un número representativo de hablantes de lenguas indígenas, demuestra que han sabido transitar por el difícil camino que les ha construido la llamada sociedad nacional, negándose a desaparecer.

Como dice Aubague (1990:386):

Las lenguas indígenas no quieren desaparecer. Lo prueba su adaptación social. Haber pasado del monolingüismo al bilingüismo no significa otra cosa. Ceder al bilingüismo es ceder a las presiones de la lengua dominante para no perder la lengua materna. En efecto, el bilingüismo actúa todavía como una pantalla protectora entre el monolingüismo en lengua vernácula y el monolingüismo en lengua nacional.

Lo anterior prueba la estrategia de sobrevivencia que desarrollan todavía los pueblos indígenas por conservar sus lenguas y culturas, muchas veces negándolas en el ámbito comunitario y escolar, sobre todo entre los ancianos, ancianas, padres y madres de familia, porque entre los jóvenes hombres el proceso de cambio es mucho más rápido y a temprana edad.

De acuerdo con lo que se ha venido esbozando, es claro que en las diversas prácticas educativas

Las lenguas y culturas indígenas han sido el motivo o cuando menos el pretexto para la implementación de políticas lingüísticas y educativas que han ignorado que "... el problema real de las etnias se encuentra a nivel del papel que juegan en las relaciones sociales de producción: condición que permite ver el grado de dependencia y desigualdad en todos los niveles sociales. Las lenguas indígenas ocupan un lugar secundario, confinadas a espacios restringidos y específicos, fuera de sus potencialidades reales. El español como lengua de cultura y comunicación les ha "robado" los espacios necesarios para su desarrollo y circulación, subordinándolas a su poder de idioma nacional, excluyéndolas de toda posibilidad de participación directa y activa tanto a nivel de las aulas como en la conformación de los contenidos educativos y de su uso como instrumentos didácticos en la enseñanza (León Trujillo:17).

Hamel (1986:18), en consideración a la problemática que actualmente viven las lenguas indígenas de México, afirma que:

La relación de dominación que el español ejerce sobre las lenguas indígenas, relación que por otro lado, explica el carácter diglósico de una lengua dominante y otras dominadas o subordinadas. Situación que se ve agilizada y apoyada, en el caso de la educación "bilingüe-intercultural, no sólo por agentes externos a las comunidades

indígenas, sino también por los mismos actores en las escuelas de este sistema: me refiero a los promotores culturales y maestros bilingües que se constituyen en verdaderos agentes de aculturación dentro y fuera de las aulas.

Es de aclarar, que la diglosia, de acuerdo con Hamel, *es entendida como la relación asimétrica, no estable y de conflicto entre una lengua dominante y una lengua dominada, una relación que caracteriza a un proceso histórico de desplazamiento y resistencia (p.13).*

Idea que contrasta con lo que podemos observar en Chiapas, con respecto al desarrollo de la Educación bilingüe en el estado de Chiapas, en la que, si bien la lengua indígena sirve como “requisito o escalón” para ingresar al servicio, en la práctica queda relegada, en cuanto a su uso, como instrumento de relación con los miembros de la comunidad o en aquellas tareas específicas que así lo requieran, porque la lengua usada en el aula es el español. El uso que se hace de la lengua materna se limita a un mero recurso para la traducción y transmisión de los contenidos de los libros de texto gratuito diseñados para niños de zonas urbanas, de uso exclusivo y generalizado en este tipo de escuelas.

León Trujillo, retoma a Hamel, diciendo que:

Esta situación, en lugar de disminuir el fenómeno de conflicto y desplazamiento lingüístico tiende a agudizarlo al otorgarle al español un lugar privilegiado en la interacción verbal cotidiana, propiciando el fracaso de los escolares que poseen un incipiente dominio del español. Situación que no les permite llegar a la comprensión de los contenidos expuestos en una lengua ajena y alejada de su realidad sociocultural, posibilitando de esta manera, que la interacción en lengua indígena se vaya restringiendo y debilitando, cediendo su lugar al español, y si bien no aparece como idioma único, sí es el dominante. La lengua indígena queda pues circunscrita a nivel de las actividades lúdicas o al ámbito de la comunicación diaria entre los niños indígenas (2003:4).

Ahora bien, las reflexiones realizadas posibilitan señalar que las condiciones de existencia de los pueblos indígenas y de sus lenguas, conlleva el reconocimiento de las prácticas sociopolíticas encaminadas a su asimilación a la sociedad nacional, donde, sin duda alguna, la educación formal ha jugado

y juega un importante papel. Es precisamente en la educación donde pueden observarse con mayor claridad las contradicciones de la propuesta curricular oficial y las condiciones sociolingüísticas de su desarrollo (León Trujillo, 2007). Cuestión que provoca que los docentes bilingües indígenas intenten “medio adecuar” los contenidos escolares y a traducir los contenidos educativos en la lengua materna de los niños.

Todo esto ha generado la discusión acerca de la selección de la lengua de comunicación y enseñanza, privilegiándose en la mayoría de los casos, la lengua nacional como el principal recurso para la presentación escrita de los contenidos escolares e instrumento de relación sociocultural y recurso pedagógico en la escuela y aulas. A pesar de que diversos estudios han comprobado que este tipo de prácticas propician serios problemas al omitir el componente contextual que forma parte indisoluble del pensamiento en las sociedades y culturas indígenas orales y semiorales subordinadas a los mandatos de la cultura de la escritura que se manifiesta como un poderoso instrumento de conocimiento, imposición y mediación intercultural (León Trujillo, 1997).

En consideración a los planteamientos que diversos autores han hecho con respecto a la situación que actualmente prevalece en torno a las culturas y lenguas indígenas, León Trujillo (2007:8) enuncia que.

Omitir esta realidad sería negar la existencia de conflictos sociolingüísticos propiciados por el prestigio, la alta valoración y la imposición del español como lengua nacional, en comparación con la desvalorización y subordinación de que han sido objeto las lenguas indígenas confinadas a los ámbitos comunitario e intrafamiliar, sin mayor representatividad en la escuela intercultural bilingüe, que su oralidad, porque todavía no cuentan con sistemas de escritura socializados y legalizados que permitan su circulación y uso en las comunidades indígenas. En México, todavía se habla mucho de derechos humanos y lingüísticos, pero, en realidad, la política del lenguaje al prescribir y reglamentar los usos y funciones de las lenguas indígenas y del español, ésta última como lengua de poder y cultura en la escuela y otros espacios de

interacción social, interviene directamente en el ámbito de la apropiación de experiencias, alterando los patrones de interacción e interpretación que se dan a través de la lengua, así como en el sentido histórico-social adquirido en contextos específicos por medio de la experiencia lograda en los entornos socioculturales de actuación propios de los pueblos indígenas.

Como resultado de la problemática en que se encuentran inmersas,, las lenguas indígenas han pasado a constituir sistemas de comunicación a los que no se les atribuye ningún valor social en las prácticas comunicativas formales e informales. De lenguas que cubrían amplios ámbitos de comunicación, ahora, solamente quedan poco a poco limitadas a los contextos comunitarios tradicionales en los que se genera todavía una fuerte interacción comunicativa en lengua materna, compartiendo en muchos casos, y de manera desigual, estos espacios con el español, considerado como idioma de mayor prestigio cultural y reconocimiento político (León Trujillo,2003).

Por razones de índole sociopolítica y económica, los idiomas indígenas han cedido espacios frente al español que representa la lengua legitimada del nuevo orden socioeconómico y político impuesto a los pueblos indígenas. Condición que ha traído como consecuencia el debilitamiento y desvalorización de la capacidad expresiva de las lenguas indígenas y de su uso en la mayoría de las comunidades y escuelas interculturales bilingües. Las formas de opresión y marginación practicadas con los pueblos indígenas, los han colocado en una situación subalterna en los diversos órdenes de la vida social y económica, lo que se refleja en el tipo de bilingüismo sustractivo y de transición que han desarrollado, porque, más que un problema lingüístico, estamos en presencia de un *problema político-ideológico* que legitima el estatus de las lenguas, prescribe sus funciones y sus contextos de circulación.

La problemática sociolingüística de las lenguas indígenas puede ser explicable a través de los procesos de jerarquización y subordinación que fortalecen al español como lengua nacional. Así, en un país como el nuestro, y a pesar de que el discurso político pueda argüir lo contrario con adjetivaciones bilingües supuestamente aditivas, la situación real de las lenguas indígenas resulta sumamente preocupante al enfrentar procesos históricos

sustractivos que atentan contra sus derechos lingüísticos. El español cumple con la mayor parte de las funciones comunicativas formales e intelectivas y ocupa la mayor parte de los espacios de interacción comunicativa en sus dimensiones oral y escrita, mientras que las lenguas indígenas aparecen relegadas a un segundo plano, subordinadas al español, cumpliendo sólo funciones informales secundarias y domésticas a nivel de la comunicación intracomunal entre las generaciones mayores y en la relación comunicativa entre docentes y padres de familia cuando éstos hablan la lengua de la comunidad en la que prestan sus servicios; en otros, se convierten en verdaderos agentes castellanizadores (León Trujillo, 2007:12).

De tal manera que, y como señala Hamel (1986:12).

La jerarquización social y funcional de la sociedad nacional, a nivel lingüístico, impacta como un fenómeno sociolingüístico de carácter diglósico que explica el proceso histórico de imposición y desequilibrio resultante del conflicto social entre sociedades con diferente estatus y poder, que trae como consecuencia, la subordinación y desprestigio de unas culturas y lenguas, por otra que se considera superior por aparecer dotada de prestigio cultural y sociopolítico. Esta relación asimétrica y conflictiva que se observa entre lenguas con distinto poder y prestigio, en sociolingüística se caracteriza bajo el concepto de diglosia, relacionada con los 'aspectos funcionales y estructurales de las lenguas involucradas.' Ubica un largo proceso histórico de subordinación que se cristaliza en la imposición y legitimación social de la lengua dominante y el consiguiente desplazamiento y desuso paulatino de las lenguas dominadas, políticamente consideradas de menor importancia para el desarrollo de las funciones sociales como el comercio, la administración, la impartición de justicia, información y educación.

Postura que reafirma este autor cuando dice que:

El reconocimiento de la situación asimétrica y conflictiva por la que atraviesan las lenguas indígenas en su relación desigual con el español como lengua dominante, permite ubicar a la práctica del bilingüismo, en su acepción de proceso y condición social, como una especie de bilingüismo conflictivo de carácter sustractivo, más que como un proceso comunicativo bilingüe aditivo, en el que la distribución funcional de las lenguas se da de manera desigual e inestable y no busca lograr el desarrollo de una competencia comunicativa funcional en ambas lenguas (1986:14).

Es así como la condición de lenguas oprimidas a que han sido sometidas las lenguas indígenas, ha hecho que poco a poco se vayan restringiendo sus espacios de actuación y que sus mecanismos de creatividad sean más limitados, ocasionando, bajo distintas vías, la incorporación progresiva del español como segunda y primera lengua, visible en el terreno de la incorporación de préstamos que tienden a sustituir de manera gradual a los elementos y expresiones lingüísticas originales y a la lengua materna como instrumento de comunicación al interior de las comunidades y escuelas interculturales bilingües (León Trujillo,2003).

Hecho que posibilita también reconocer cómo todo lo que corresponda a los pueblos indígenas se le resta importancia y se relega al mundo tradicional, y hace que el español se imponga cada vez más como lengua de cultura, signo de 'modernidad y de progreso (León Trujillo,2003). Ocasionado, a nivel de las actitudes de los hablantes, tanto comunitarios como docentes bilingües que:

En la dimensión de las valoraciones lingüísticas propicia el surgimiento de actitudes negativas hacia la cultura y lengua indígena, no sólo a nivel de la sociedad no indígena en general, sino de los propios hablantes originarios y de los intermediarios culturales, los educadores bilingües indígenas, que han internalizado y las pautas de conducta y formas de vida occidentales, por lo que, en mucho de ellos, se perciben fenómenos de negación, ocultamiento y vergüenza por la cultura y el idioma propio (León Trujillo,2003:7).

Con respecto al uso de las lenguas indígenas en las escuelas interculturales bilingües, es necesario distinguir entre el uso instrumental de la lengua uno L1 como medio en la traducción de los contenidos educativos cifrados en español en el aula durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la enseñanza en L1 como asignatura en el curriculum formal, no como complemento o anexo extracurricular como sucede en la actual educación intercultural bilingüe en México (León Trujillo,2003), ya que no puede decirse que por la sola razón de llamarse escuelas interculturales bilingües, exista igualdad en cuanto al uso del español y de las lenguas indígenas en la escuela, toda vez que vemos que los planes y programas y los libros de texto gratuitos

vienen escritos en español y que muchos de los docentes bilingües prefieran usar el español con los niños durante el desarrollo de sus actividades en las aulas.

Como dice León Trujillo (2003: 7).

Se hace imprescindible, si no queremos seguir conviviendo con el fantasma defensor del indigenismo sustractivo, construir y practicar una verdadera educación intercultural bilingüe que incorpore al curriculum formal nacional las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, como soportes necesarios del bilingüismo funcional a nivel comunicación relacional y del multilingüismo real en el contexto de los nuevos escenarios de la educación en y para la diversidad o intercultural, para así poder hablar en un futuro imaginario de la enseñanza de la lengua y cultura propias en su carácter de asignaturas en la escuela intercultural y no de la enseñanza EN lenguas indígenas en las escuelas interculturales bilingües como medios instrumentales o puentes para la apropiación de la cultura y lengua nacional.

En consecuencia, las reflexiones anteriores hacen posible darse cuenta de que para muchas personal de la sociedad nacional, las lenguas indígenas, no son lenguas aptas para la comunicación, que son simples dialectos carentes de gramática y de producción literaria, sin un sistema de escritura propio que les permita 'competir' en igualdad de circunstancias con el español (León Trujillo, 2003). Lo que ha repercutido en la actitud de los hablantes comunitarios y educadores bilingües hacia la valoración negativa de sus propias lenguas, así como en sus deseos de alejarse cada vez más de lo propio e incorporarse al mundo occidental.

CAPÍTULO 2. LAS LENGUAS INDÍGENAS DE MÉXICO: ENTRE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA.

Interesa la oralidad y su comparación con la escritura porque los pueblos indígenas, históricamente se les detuvo el desarrollo de sus sistemas de escritura y la continuidad de su uso y, como consecuencia, actualmente no poseen un alfabeto propio, ni tienen acceso directo a medios de comunicación impresos. Se comunican y educan a sus nuevos miembros utilizando como recurso la expresión hablada. De ahí que interese abordar contenidos relacionados con los dos niveles de lengua más utilizados hasta nuestros días, la lengua hablada y la lengua escrita, reconociendo la importancia de la primera en la vida de los pueblos indígenas y la necesidad de incorporar la escritura para lograr un mejor desarrollo de los idiomas indígenas que todavía permanecen en su condición de lenguas ágrafas.

2.1 Oralidad y escritura.

La oralidad forma parte esencial de la cultura en general, entendida como el conjunto de normas, valores, símbolos, conocimientos y prácticas derivadas de la vida humana en su dinámica productiva y reproductiva, culturas cuyas manifestaciones son diversas a través del complejo mundo simbólico del actuar humano, ya sea mediante el trabajo, formas de hablar, vestir, pensar, vivir, actuar, etc., que otorgan la característica distintiva de cada grupo en específico (Cardona,1994).

Esto puede observarse, por ejemplo, en aquellos pueblos y grupos que no cuentan con un sistema de escritura socializado, el habla lo constituye en una forma cultural de lenguaje muy importante, pues a través de ella se expresan muchos aspectos de la vida cotidiana que forman parte de la cultura particular de cada grupo social, ya sea en las relaciones familiares, compadrazgo, comercio, trabajo, mercados, templos, en todos aquellos espacios creados para ser aprovechados en la interacción e intercambio sociocultural.

Asimismo, dice Cardona (1994:359), que esto se relaciona y tienen que ver con:

Todas las formas de relación y comunicación son también parte de la cultura específica del grupo social, son expresiones de tipo cultural que aunque no sean tan visibles como otro tipo de manifestaciones artísticas, están presentes y forman parte de la vida del grupo.

Es decir, que para comunicarnos, los seres humanos no sólo nos valemos de una gran cantidad de formas de comunicación que nos permiten entendernos con los demás. Entre estos sistemas de comunicación, sobresalen por su importancia la lengua hablada y la lengua escrita. La primera conformada por elementos conocidos como sonidos, la segunda; por un conjunto de signos adaptados por acuerdo de un grupo de hablantes conocidos generalmente como grafía o letras (León Trujillo, 2005).

Por esto, los rasgos particulares considerados como propios y distintivos como la lengua, costumbres, vestido, formas de organización y pensamiento, etc., son así porque han sido transmitidos, reproducidos y valorados de generación en generación al interior de los grupos, lo que ha posibilitado el mantenimiento de ciertas características propias y distintivas, lo cual no implica que estas culturas particulares sean estáticas e inmutables, porque los grupos y su cultura están en constante cambio, se transforman, se acomodan y sufren importantes modificaciones en el devenir histórico.

Es en esta histórica actuación, donde la memoria colectiva es la fuente básica de resguardo y conocimiento de la cultura de los grupos, que en su forma y expresión, es el espacio de la tradición oral y de prácticas colectivas de la identidad y conciencia grupal generalmente marginada y oprimida (Cardona,1994).

Ahora bien, la oralidad en los grupos indígenas representa una forma de recuperar experiencias de vida, lucha y trabajo inmersa en procesos que van construyendo y recreando el acontecer de los hombres y mujeres de cada pueblo, la cual permite dar cuenta de su propia dinámica, a través de la forma de concebir el mundo, de reconocerse como sujetos sociales pensantes y

actuales en un contexto inmerso en la historicidad local, regional y nacional.

Dice Ong (1987:40) que es:

En la historia oral se expresa y evidencia la convivencia histórica del grupo, lo que sabe y quiere saber, recuerda y quiere recordar, conforma la selección de conocimientos relacionados con el acontecer histórico aprendidos de la tradición oral, expresados e interpretados mediante mecanismos muy propios. Es a través de esta memoria colectiva como se llega a comprender y aprehender el sentido global de la historia de un pueblo, su visión o devenir, en otras palabras, su cultura como proceso de continua producción, actualización, innovación y transformación de los modelos simbólicos que rigen la vida de los grupos humanos.

Por lo cual, y según el autor en que venimos apoyando las reflexiones,

En una cultura oral, la restricción de las palabras al sonido determina no sólo los modos de expresión sino también los procesos de pensamiento... Una cultura oral no dispone de textos. Es una cultura oral, el pensamiento sostenido está vinculado con la comunicación (Ong, 1987:40).

En relación con lo dicho por el autor anterior, Cardona (1994:359), dice que:

La voz, la palabra, la posibilidad de poder expresar de manera audible la voluntad de uno y sus sentimientos son una propiedad específica y distintiva del ser humano; por lo tanto no sorprende que en todas las culturas y en todas las épocas el hombre haya sido siempre plenamente consciente de esta facultad tan extraordinaria y única a la que le atribuyó la capacidad de crear distancias y afinidades, de reforzar y sancionar acciones o de obrar de manera autónoma.

Retomando a los autores que se han venido incorporando en el trabajo, puede decirse que además de las características socioculturales y de los procesos históricos, los grupos humanos se distinguen entre sí, también por la presencia de determinados medios de comunicación mediante los cuales se transmite, se crea y se recrea el conocimiento y se establecen las relaciones sociales; junto a éstos, la lengua constituye el instrumento principal. La palabra oral tiene valor por sí misma, y también tiene valor la palabra de las personas

pues la sociedad así lo ha determinado, porque en las sociedades de tradición oral, la comunicación aparece regulada por el grupo, de acuerdo con sus normas y sus tradiciones culturales. Las relaciones, por lo tanto, se basan en valores de comunicación oral (Cardona, 1994).

La palabra, en su forma oral, posee un enorme valor, por lo cual no puede ser sustituida, aquí la presencia real de las personas, del territorio personal que es controlado por los hablantes y del medio o ambiente físico determinado, en fin, todo lo que está alrededor de las personas que hablan y que se pueden percibir por los sentidos, el contexto, constituyen el escenario real de la interacción verbal.

Vista así, la oralidad ha constituido y constituye para los pueblos indígenas, el medio para la creación y recreación cultural, por eso expresa Pellicer (1991:17) que:

La oralidad y la escritura de las lenguas indígenas han cumplido funciones distintas y distantes. La oralidad ha permanecido en el interior de los grupos hablantes nativos, para los que ha sido medio de comunicación, de identidad, de cohesión y de resistencia cultural. La escritura, en cambio, sólo en ciertos momentos de la colonia estuvo ligada a la expresión de las civilizaciones indias ya que fue empleada esencialmente como instrumento de catequización.

Los pueblos indígenas, de acuerdo con esta autora (p.31).

Pertenecen a un tipo de sociedad de oralidad completa con, relativamente pocos exponentes ubicados en los otros grupos... la relación con las ciudades, sin embargo, les pone, de cierta manera, en contacto con algunos elementos escritos como pueden ser: las señales de carretera, el nombre de las calles, los trámites burocráticos, la escuela, el sistema legal, los anuncios comerciales, las etiquetas de los productos que adquieren, la propaganda, la radio, las grabadoras, la televisión y otros medios en los que se utiliza la lengua oficial.

Ahora bien, la escritura, según Cardona (1994) es un sistema e invento cultural que señala el fin de un estadio y el comienzo de otro. Por lo que, este autor precisa que:

Es de reconocer, que si hoy es posible enfocar de manera distinta el fenómeno de la escritura, entendida desde la antropológica (ciencia de la cultura) y semiología (ciencia que estudia los signos que utilizamos para comunicarnos) como la producción y uso de sistemas gráficos con fines comunicativos y expresión de una cultura, esto se debe a una visión más articulada y más realista que la lingüística por sí sola difícilmente habría podido dar, dado a que en esta tarea contribuyeron significativamente la antropología, etnografía, sociolingüística y psicolingüística, mismas que han venido a reorientar las ambigüedades del concepto mismo de escritura, ampliando su caracterización y definición (Cardona, 1994:33).

Por consiguiente, y nuevamente retomando las aportaciones que nos brinda este autor.

Por escritura se entenderá el conjunto de operaciones, materiales, productos vinculados con la producción y el uso de los sistemas gráficos; además en general el término puede usarse para designar las manifestaciones abstractas singulares (<<la escritura árabe, la escritura china>>), así como se puede hablar sin ambigüedad de la lengua en general y de la lengua china, de la lengua árabe en particular. Legítima es también la extensión al significado de registro estilístico, al significado de producción del texto literario y para designar las manifestaciones concretas individuales de la esfera filológica (Cardona, 1994:33).

En razón a esto, podemos entender la escritura como proceso humano, como la actividad comunicativa, como aquello que permite que resguardemos nuestras ideas y podamos entendernos más allá de la lengua hablada.

La escritura representa un paso decisivo en la evolución del hombre porque permitió el vínculo entre pensamiento y símbolos materiales, donde por vez primera se establece una relación simbólica entre operaciones mentales y símbolos exteriores deliberadamente realizados, porque la relación entre pensamiento e imagen es eminentemente simbólica puesto que, la imagen aparece provista de una significación que puede restituirse continuamente. La actividad gráfica por consiguiente representa una ampliación de las facultades cognoscitivas y es también una característica exclusiva del ser humano en su constante devenir comunicativo. La escritura comprende no sólo el proceso de actividad comunicativa de una cultura, sino el tipo de sistema gráfico empleado por una comunidad determinada, el conjunto de reglas que en esa comunidad establecen su uso, la disposición espacial del medio de la escritura y la terminología de las unidades en las que se agrupan los símbolos mínimos que conforman el sistema gráfico u ortográfico de la lengua escrita (Cardona, 2004:34).

Retomando las aportaciones de los autores señalados en esta parte del trabajo, necesario resulta precisar que en comparación con la cultura oral, en la cultura escrita, la memoria pierde casi todo su valor, cada conocimiento que no sea de uso inmediato, cotidiano, forma parte de algún documento, sucediendo que a pesar de su importancia para resguardar el conocimiento y tenerlo a la mano para su consulta pronta en ella, al acumularse el saber disminuye cada vez más la posibilidad de conocer las cosas por sí mismos porque permite que se descargue la memoria de su propio, pero ya que siempre existe el recurso de poder consultar lo escrito.

La escritura suministra a quien la posee un modelo que organiza y clasifica los conocimientos, una especie de casillero en el cual se disponen las cosas que hay que recordar (Cardona,1994). Buena parte de nuestra actividad mental en general, tiene como punto de partida la referencia al modelo de la escritura, sucediendo que hasta la memoria misma se asimila al medio de la escritura.

Esto sucede así, dice Cardona (p.35)

Debido a que un sistema de escritura o gráfico se encuentra en la intersección de dos posibles ejes: el eje de la cultura y el eje de la personalidad. En el primero se sitúan la visión que del mundo tiene una determinada colectividad cultural, su manera de interpretar los hechos exteriores, su manera de clasificar los fenómenos, su escala de valores, su forma de actuar y cualidades inherentes, frente a otras. En el segundo se sitúan las facultades y la visión del individuo que escribe. Estos dos ejes delimitan el espacio ideal en el que se inserta la realización efectiva de un sistema gráfico. El mundo de la escritura de noticias de sí a los que no saben leer ni escribir por medio de múltiples canales con sus peculiaridades su prestigio y con cierto orden de profundidad.

Si analizamos las situaciones en las que se producen ambos niveles de lengua, percibimos que existen marcadas diferencias entre ellos. Por un lado, porque la lengua oral requiere para su producción de la presencia real de las personas, utiliza soportes tales como los gestos faciales y corporales, y medio

o ambiente físico determinado como elementos sustanciales. De ahí que la comunicación oral no sea solamente palabras, frases u oraciones, sino que en ella se ponen en juego diferentes factores tales como la entonación, tono, volumen, modulación, pausas, gestos y movimientos del cuerpo, como manifestación del espacio y territorio corporal y social. Asimismo, influye decisivamente el contexto presencial, aquello que aparece alrededor de las personas que se comunican.

Señala claramente Yanez Cossío (1989:17) que:

La situación de la escritura y de la lectura es fundamentalmente distinta a la de la comunicación oral y las diferencias mayores pueden observarse en torno a que generalmente el que escribe no requiere forzosamente de alguien que lo acompañe pero sí de un lugar adecuado para escribir. Además se requiere de un caudal de imaginación para poder escenificar sonidos, sensaciones, imágenes, ruidos, etc., y lo que es más importante, quien escribe tendrá que imaginarse y crear verdaderas situaciones de comunicación para ser comprendido por los demás, porque muchas veces, las personas que escriben libros para la enseñanza, se olvidan del lector.

Ahora bien, dado el reconocimiento y valor de la escritura como medio de comunicación su apropiación y desarrollo en las culturas orales se hace necesaria debido a que ella posibilita la creación y conocimiento de información y la difusión de ideas y realidades. Por esto, técnicamente como nivel de lengua puede caracterizarse como un método de registrar (para después poder reproducir) el habla (Yanez Cossío, 1989).

Un sistema de escritura se elabora para registrar un lenguaje especial. Un lenguaje escrito, el cual difiere en cierta manera del hablado correspondiente, su importancia se observa al notar que una de sus funciones lo constituye la acumulación de conocimientos accesibles sin la necesidad de memorizarlos y controlarlos personalmente como sucede en la oralidad. Representa la unidad e identidad comunicativa de los pueblos por su poder unificador del habla y permite la transmisión y preservación de la herencia cultural. En las sociedades de cultura escrita, la escritura y el habla son los símbolos patentes de relación y reproducción de la identidad, razón por la cual

los conquistadores de los grupos mesoamericanos que contaban con sistemas de escritura primero destruyeron su herencia y los tesoros escritos.

La función unificadora de la escritura puede verse mejor en situaciones de alfabetización de las culturas orales pues su uso y desarrollo permite la unificación dialectal de la modalidad hablada porque las variaciones en la escritura solamente pueden aparecer como diferencias mínimas en el deletreo, vocabulario o sintaxis. De esta forma, una lengua escrita incluye como un nivel de su estructura un sistema de escritura. Por consiguiente.

Este término se referirá a un sistema convencional en el uso de ciertos símbolos como señales básicas de un código conocido como lengua escrita... un sistema de escritura no sólo tiene su propia estructura que se puede estudiar, sino que también hay un conjunto de convencionalismos de la relación entre el sistema de escritura y ciertas estructuras (corrientemente fonológicos) en una lengua hablada asociada...nos referimos a estas relaciones, entre estructuras de lenguas escritas y habladas, como adecuaciones (Gleason,1975:556).

2.2 Problemática de la escritura de las lenguas indígenas.

Es necesario decir que al hablar de la escritura de las lenguas indígenas, nos referimos a la necesidad de que las lenguas maternas de los niños no representen solamente un agregado en la escuela bilingüe, sino que se incorpore como recurso didáctico para facilitar la educación en las aulas. Además de que representa un derecho fundamental que tiene todo ser humano a utilizar su lengua materna en todos los espacios de su vida social. Por tanto, no hay razón para que los pueblos indígenas se vean obligados a utilizar su lengua materna sólo como medio de comunicación oral y tengan que recurrir al español para la comunicación escrita al interior de las comunidades y escuelas bilingües, aunque fuera de ellas, el español tenga que ser la lengua de relación y de interacción con los demás usuarios del español, como lengua materna.

Además, lo que se busca con la escritura de las lenguas indígenas, es incorporar un elementos que permita otro nivel de comunicación que posibilite

el intercambio de ideas entre un mayor número de personas, comparándolo con las posibilidades de la comunicación oral; y como la escritura hace que los mensajes queden plasmados por mucho tiempo, es posible que varias personas se enteren de lo que alguien dijo, aunque hayan pasado varios años y el autor y el lector nunca se hayan conocido personalmente (Pérez González y otros, 1986).

Se está de acuerdo con este investigador en el hecho de que esto tiene importancia, sobre todo, porque la sociedad dominante ha utilizado como argumento tradicional para hablar de la inferioridad de las lenguas indígenas, la falta de tradición escrita en ellas.

De acuerdo con eso, se ha dicho y todavía se dice que los idiomas indígenas no son lenguas porque no tienen escritura, sino dialectos. Evidentemente, esa afirmación es absurda puesto que la distinción lingüística entre lengua y dialecto no tiene nada que ver con la presencia o ausencia de la escritura, aunque, de cualquier manera, la incorporación de la escritura como medio de comunicación entre los hablantes de lenguas indígenas ayuda a desmentir ese falso criterio segregacionista y contribuye a la conservación, revaloración y difusión de las lenguas que son un elemento fundamental de la cultura, porque constituyen un soporte para el desarrollo del pensamiento y de la sociedad en su conjunto (1986:58-59).

Esos hechos, expresados de modo muy general, han hecho que la comunicación oral ya no sea suficiente para mantener la unidad de los pueblos indígenas, por lo que la escritura resulta de gran utilidad, por eso es importante que se generalice el uso de la escritura entre ellos; pero, en sus propias lenguas, porque de lo contrario, este medio de comunicación sólo sería útil para los que dominen el español y no cumpliría realmente todas sus funciones en las sociedades indígenas caracterizadas como ágrafas; es decir, carentes de sistemas de escritura que hagan posible el resguardo de su cultura.

No obstante, estas buenas intenciones, en la educación indígena, concretamente en el terreno de las lenguas indígenas sin tradición escrita, se enfrentan serios problemas para la construcción, adopción y uso de sistemas de escritura que tiendan hacia el desarrollo y socialización de cada uno de los

idiomas, que a pesar de las condiciones adversas de existencia motivadas por la imposición y alta valoración del español como lengua de cultura y poder, todavía persisten en el mundo de la oralidad como principal espacio de resistencia y reproducción.

Hablar de la escritura de las lenguas indígenas de Chiapas resulta una tarea un poco difícil debido a que no existen muchas obras de lingüística en las que pueda apoyarse la descripción y el análisis de las lenguas de la entidad. Razón por la que, para desarrollar esta parte del trabajo, y debido a la inexistencia de investigaciones y fuentes lingüísticas que hablen sobre la problemática de la escritura de las lenguas indígenas de Chiapas, se retoman e incorporan las investigaciones y propuestas de León Trujillo (1994 y 1995), realizadas en torno a las lenguas indígenas de Chiapas.

Así, la escritura de las lenguas indígenas, si bien ha sido preocupación de los estudiosos de la lingüística y de muchos miembros de los pueblos indígenas, esto no resulta tan fácil debido a la carencia de alfabetos prácticos socializados en las comunidades indígenas. Aunque desde hace ya varios años ha habido muchos intentos de elaborar alfabetos para las lenguas indígenas del país, los criterios y procedimientos empleados hasta ahora (León Trujillo, 1995), han variado, dando lugar a distintos alfabetos, que en vez de contribuir a la consolidación de la escritura de los idiomas mesoamericanos, han retardado el proceso.

Esta diversidad y desacuerdos limitan las posibilidades de que la escritura sea realmente un instrumento de comunicación entre los hablantes de lenguas indígenas. Además de que este retardo ha tenido que ver también con la política del lenguaje que se implementa en México desde la conquista y colonización en lo relacionado al exterminio de las lenguas indígenas y la consiguiente imposición del español como lengua de comunicación y cultura a nivel nacional. Situación que desde entonces ha relegado y excluido a los idiomas propios de los pueblos indígenas, adjetivándolos de simples dialectos, es decir, de algo menor que una lengua.

Política del lenguaje que si recordamos produjo cambios en las sociedades originarias porque la sociedad dominante estableció que su cultura y lengua era el modelo perfecto, de manera que había que hacer que los miembros de las sociedades dominadas sustituyeran su cultura y lengua original por la de los dominadores (Pérez, González y otros, 1986:56).

Estas dificultades han llevado a los interesados en nuestro país, a preocuparse por la solución del problema, considerando que el alfabeto más propio para representar los sonidos de las lenguas indígenas debe ser aquel que basándose en los aportes de la lingüística, incorpore también los pedagógicos que apoyen a los educandos para el dominio de un sistema de escritura práctico, sencillo y fiel a la estructura fonológica de cada lengua (Pérez González y otros, 1986, León Trujillo, 1995).

Nuestra percepción del estado de la escritura de las lenguas indígenas de Chiapas se ven apoyadas por León Trujillo (2005:5) cuando dice con toda claridad que:

La práctica de la escritura de las lenguas indígenas y su consiguiente desarrollo, o se ha olvidado, o simplemente no interesa porque hasta nuestros días aún no puede decirse que se tenga escritura cuando no se está frente al uso de un sistema de signos gráficos contruidos y adoptados según las características y requerimientos de los sujetos étnicos. Esto es así porque por escritura no debe entenderse al alfabeto como tal, sino como el conjunto de operaciones, materiales y productos vinculados con la producción y el uso de los sistemas gráficos.

Según este investigador de las lenguas indígenas de Chiapas (p.6),

No resulta extraño que se imponga el sistema de escritura española para representar los sonidos de las lenguas consideradas como ágrafas a pesar de que dicha adjetivación sea inapropiada por las características mismas de las culturas orales sin tradición escrita. Situación, por otro lado, comprensible si se considera el proceso continuo de ideologización de las diferencias, como uno de los aspectos más dinámicos de la vida de las sociedades, aunque no sea, tal vez, el más evidente a nuestra percepción inmediata.

Es por ello que las lenguas indígenas sin tradición escrita presentan un serio desafío a las propuestas de escritura que hasta ahora se han elaborado

para tratar de representar a estos importantes idiomas que forman parte de la diversidad lingüística de México. Diversos esfuerzos, desde los estudiosos y concedores de los idiomas indígenas y desde los propios docentes bilingües se vienen realizando desde hace ya varios años. Lo que ha permitido la realización de foros de discusión y toma de acuerdos sobre la escritura de las lenguas indígenas. Estos encuentros han posibilitado la generación de alternativas que permitan salvar la problemática de la inexistencia de un sistema gráfico socializado que sirva como instrumento de comunicación y desarrollo escrito de los diversos idiomas.

Una de las conclusiones a las que llega León Trujillo en la guía lingüística para la escritura de las lenguas indígenas de Chiapas (1995:5-6), es que:

Las lenguas indígenas sin tradición escrita presentan un serio desafío a las propuestas de escritura. Para resolver en cierta medida esta situación, se han formado alternativas que permitan salvar la problemática de la inexistencia de un sistema gráfico socializado que sirva como instrumento de comunicación y desarrollo escrito de los diversos idiomas. Por principio, se sugiere que para escribirlos se utilicen las grafías latinas para no interferir con el sistema alfabético del español en el momento de pasar a la enseñanza de este idioma, recomendándose que aún para aquellos sonidos particulares de cada lengua, se usen grafías y/o símbolos semejante, con la finalidad de que el proceso de aprendizaje de la segunda lengua no se dificulte por la adquisición de símbolos con representación extraña eludiendo así el obstáculo de pasar de un alfabeto a otro.

De acuerdo con este lingüista (p.6), *Tal posición podría ser seriamente discutida y cuestionada a considerar que cada lengua posee su propio sistema de sonidos y estructura lingüística particular, y que el sistema alfabético latino presenta discrepancias por falta de correspondencia entre su sistema de sonidos y las grafías que lo representan.*

Se aclara en la guía lingüística escrita por León Trujillo (1995:6) que:

En las lenguas indígenas, ciertos sonidos que podrían considerarse más o menos semejantes con los del castellano, se pronuncian de manera diferente, existiendo además en estas lenguas, fonemas que no tienen comparación con los de este idioma y que tampoco guardan equivalencia o correspondencia, a los cuales sería lamentable imponer forma ortográfica latina. Primero, porque sustituiríamos las lenguas indígenas y, segundo, porque caeríamos en el error de transferir grafías que tradicionalmente han servido para representar sonidos de otros idioma totalmente distinto.

En consideración a la situación por la que atraviesan los idiomas indígenas de Chiapas con respecto el diseño y desarrollo de sistemas de escritura que puedan ser utilizados por docentes y educandos en las escuelas primarias interculturales bilingües del estado de Chiapas, León Trujillo (1995:6-7) señala claramente que en el caso del uso y desarrollo social escrito de los idiomas indígenas, hasta el momento esa función unificadora entre las diversas lenguas y pueblos no se ha cumplido por varias razones, entre las cuales aparecen las siguientes:

- La incipiente tradición escrita de la generalidad de los idiomas

Los idiomas más representativos y considerados de mayor importancia social, cultural, política y económica, comenzaron a escribirse con caracteres latinos hace aproximadamente cuatrocientos cincuenta años, periodo que marca la llegada de los misioneros cristianos a América.

-Las diversas políticas aplicadas a los idiomas indígenas

Las políticas lingüísticas diseñadas para los grupos indígenas, en la mayoría de los casos han seguido caminos asimilacionistas tendientes al aprendizaje, uso y desarrollo del español en detrimento y desvalorización de estos idiomas. Tal afirmación la podemos constatar al observar que el español, además de constituir una asignatura especial del currículo escolar, es también lengua instrumental de educación, al lado de las lenguas indígenas cuya presencia y función a nivel educativo, en la generalidad de los casos, se reduce a un mero recurso instrumental y de apoyo en la interacción verbal.

Esta subordinación de lo indígena implica a nivel sociolingüístico, más que una situación de equidad lingüística, una situación de

asimetría en la cual el español juega un rol predominante y se expone en contextos más amplio y que por razones de prestigio sociocultural cada vez más desplaza a los idiomas indígenas tanto en el aspecto oral como escrito. Véase, por ejemplo, el precario desarrollo escrito de circulación de los idiomas indígenas en relación con el espacio y funciones del español. Además de lo anterior, podemos mencionar de igual forma, la falta de apoyo estatal para la promoción y difusión de los idiomas.

2.3 Las propuestas de escritura: acuerdos y desacuerdos.

El autor de la guía lingüística afirma que en la escritura de las lenguas indígenas pueden encontrarse una gran cantidad de propuestas tanto de lingüistas extranjeros, lingüistas mexicanos, etnolingüistas indígenas y de otros estudiosos interesados en las lenguas indígenas de Chiapas. Esto, según León Trujillo (1995:6-7) permite reconocer:

- La variedad de alfabetos usados en la escritura de las lenguas indígenas.

Históricamente, los sistemas de escritura con caracteres latinos adaptados para la escritura de los idiomas indígenas surgieron desde el siglo XVI, cuando los misioneros iniciaron formalmente la escritura de los idiomas mayas y náhuatl, utilizando como sustento básico en esta tarea el alfabeto latino. Desde entonces han surgido y se han usado diversos alfabetos con objetivos distintos, cuya característica principal ha sido la improvisación y tomar como modelos al sistema de escritura castellano, sin previo conocimiento de la fonología de las lenguas y aplicación de criterios lingüísticos prácticos, útiles para el diseño y construcción de alfabetos para escribir las lenguas.

Aunque en su mayoría todos tienen en común la representación gráfica de los idiomas indígenas, en su esencia y aplicación presentan serias discrepancias e inconsistencias, que han traído a la larga confusión y divisionismo en lugar de unificar a los hablantes y lo que es más lamentable, con estas prácticas se han hecho menos propicia la uniformidad y uso social común a nivel escrito de las lenguas (pp.6-7).

Asimismo, que:

Por principio, se sugiere que para escribirlos se utilicen las grafías latinas para no interferir con el sistema alfabético del español en el momento de pasar a la enseñanza de este idioma, recomendándose

que aún para aquellos sonidos particulares de cada lengua se usen grafías y/o símbolos semejantes, con la finalidad de que el proceso de aprendizaje de la segunda lengua no se dificulte por la adquisición de símbolos con representación extraña, eludiendo así el obstáculo de pasar de un alfabeto a otro.

Tal posición podría ser seriamente discutida y cuestionada al considerar que cada lengua posee su propio sistema de sonidos y estructura lingüística particular, y que el sistema alfabético latino presenta discrepancias por la falta de CORRESPONDENCIA entre su sistema de sonidos y las grafías que lo representan.

En las lenguas indígenas, ciertos sonidos que podrían considerarse más o menos semejantes con los del castellano, se pronuncian de manera diferente, existiendo además de estas lenguas, fonemas que no tienen comparación con los de este idioma y que tampoco guardan la forma ortográfica latina. Primero, porque sustituiríamos las lenguas indígenas y, segundo, porque caeríamos en el error de transferir grafías que tradicionalmente han servido para representar sonidos de otro idioma totalmente distinto (1995:6).

A través de una amplia revisión y análisis de los diferentes sistemas de escritura utilizados para representar a las lenguas indígenas, el autor citado con anterioridad encuentra una serie de equivalencias y discrepancias que le permiten hablar de acuerdos y desacuerdos. Lo cual encontramos claramente precisadas en las siguientes líneas (pp.8-9).

La valorización de las alfabetos utilizados por instituciones, agrupaciones nacionales y extranjeras, estudiosos, profesionales y escritores indígenas, permite aseverar que, en la generalidad de los casos, en el diseño, adopción y uso de sistemas ortográficos no se han considerado y aplicado los principios lingüísticos y didácticos requeridos para el establecimiento de sistemas de escritura en lenguas ágrafas, por lo cual tales alfabetos no cuentan con los fundamentos que justifiquen su uso, a no ser la necesidad de escribirlas.

SEMEJANZAS.

- La mayor parte de escritores coinciden en tomar como modelo para la escritura de las lenguas indígenas al alfabeto latino.

- Que la lengua escrita es un sistema de signos adoptados por un grupo de hablantes para representar de manera aproximada la

lengua hablada mediante grafías o letras.

- La necesidad de diseñar, usar y difundir alfabetos para las lenguas que no cuentan con un sistema de escritura.

DISCREPANCIAS.

- No todos utilizan las mismas grafías y combinaciones de éstas para escribir sonidos específicos o propios de cada lengua que no guardan correspondencia con los del español, subsistiendo instituciones y personas que en la práctica se resisten a la necesaria unificación escrita de los idiomas indígenas.

- La mayoría de alfabetos carecen de los fundamentos lingüísticos y didácticos prácticos para el diseño de sistemas de escritura, porque si bien un alfabeto consiste en la reunión de todas las letras o grafemas de un idioma, cada lengua da un valor determinado a los símbolos que utiliza para representar los sonidos.

- La generalidad de alfabetos no se sustenta en estudios fonológicos que señalen con precisión los sonidos distintivos (fonemas) que marcan las diferencias de significado, así como en las reglas que explican su distribución y características particulares.

Como puede verse en el estudio realizado, no existe hasta ahora una sola manera de escribir las lenguas indígenas de la entidad, aunque ya se ha avanzado mucho en la toma de acuerdos para utilizar ciertas grafías o combinaciones de éstas como sería el caso del uso de *ts* en lugar de *tz* y de *k* en lugar de *c* o *qu* . A decir de este investigador (pp.10-11). *Lo anterior puede constatarse a través del análisis de dos de los alfabetos más utilizados en la escritura de la lengua tseltal; el primero de época más remota, el segundo mucho más reciente, cuyas divergencias se manifiestan en algunas grafías representativas de sonidos específicos que reflejan la falta de acuerdos para la unificación escrita del idioma.*

a)	a	b	c	c'	ch	ch'	e	i	j
	l	m	n	o	p	p'	q	q'u	r
	s	t	t'	tz	tz'	u	w	x	y

b) a b ch ch' e i j k k'
 l m n o p p' r s t
 t' ts ts' u w x y '

Para el caso particular de la lengua tseltal, sugiere el uso del siguiente alfabeto:

a b ch ch' e i j k k'
 l m n o p p' r s t
 t' ts ts' u v w x y '

Recomienda el lingüista León Trujillo que para escribir el tseltal se parta de las siguientes consideraciones de fonemas propios de esta lengua, utilizándose símbolos y combinaciones de letras que representen lo más cercano posible a los sonidos propios de esta lengua. Las demás grafías de manera similar a como se presentan en el alfabeto propuesto para el castellano, cuestión que consideramos importante porque coincide con la propuesta de los escritores indígenas y profesores bilingües del estado de Chiapas.

Por su lado, Pérez González y otros (1986), señalan que es importante no perder de vista que para elaborar alfabetos en las lenguas indígenas de México, se realicen los estudios fonológicos que permitan reconocer el número de fonemas de las lenguas y utilizar las grafías correspondientes que menos dificulten su escritura. Es decir, diseñar alfabetos prácticos que no complique escribir y leer en estos idiomas. Sugieren que las grafías que se utilicen, deberán apoyarse, en lo posible, en los símbolos utilizados en el alfabeto español, creándose aquellos que no guarden correspondencia con ninguno de ellos, como sería el caso de los fonemas propios de cada idioma, donde deben incorporarse símbolos para representarlos.

Resulta comprensible, considerando los aportes de los investigadores mencionados durante el desarrollo de esta parte del trabajo, que la escritura de los idiomas indígenas es una necesidad inmediata si quieren desarrollar en forma equitativa los idiomas que conforman la diversa realidad lingüística del país, y que los símbolos utilizados deberán ser aquellos que provoquen menos dificultad, tanto en su elaboración manual, como en su reconocimiento visual por quienes vayan a apropiarse de ellos cuando se inicien en el proceso de alfabetización.

De esta manera, puede señalarse, que así como la lengua oral constituye uno de los principales elementos de relación social de cualquier grupo humano, la escritura es un importante sistema de comunicación, sin el cual la comunicación sería incompleta. De aquí surge la importancia que reviste el hecho de lograr la uniformización de los alfabetos de las lenguas indígenas, ya que esto permitirá una mejor comunicación entre los distintos usuarios de cada lengua.

El maya clásico posee 800 glifos individuales (Drew,2002:169), los cuales son ideográficos y fonéticos. He observado que existe una estrecha simetría fonética entre el maya clásico y los actuales idiomas de los pueblos originales actuales. Valdría la pena estudiar el maya clásico para tomar la riqueza de sus glifos y arrojar a los idiomas máyenses con signos y códigos más cercanos a su naturaleza lingüística.

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA ESCRITA DE LA LENGUA TSELTAL EN LA ESCUELA PRIMARIA INTECULTURAL BILINGÜE.

3.1 Características sociolingüísticas de la institución educativa.

La investigación acerca de la enseñanza de la lengua tseltal, se realizó en la Escuela primaria Bilingüe “FRANCISCO INDALECIO MADERO” con clave: 07DPB0347G, ubicada en la comunidad de Yetsucum, municipio de Tenejapa, Chiapas. La Escuela se encuentra ubicada al noroeste de la cabecera municipal a una distancia aproximada de 20 kilómetros.

La institución es de organización completa, ya que cuenta con directivos, docentes para atender cada grado escolar e instancias de apoyo. A nivel de infraestructura tiene una dirección, dos canchas, siete aulas construidas a base de concreto, de las cuales sólo las de quinto y sexto, cuentan con el programa enciclomedia. También hay un cuarto para maestro, baños y cocina.

La planta docente está integrada por cuatro maestros y tres maestras, cada uno de ellos trabaja con alumnos de un grado y grupo escolar específicos, tal y como puede verse en el cuadro siguiente:

NOMBRE DEL DOCENTE	LENGUA QUE HABLA	VARIANTE DEL MUNICIPIO DE	GRADO QUE ATIENDE	AÑOS DE SERVICIO
1. DOLORES GOMEZ LOPEZ	TSELTAL	CHANAL.	1º. A	23
2. MARIA MÉNDEZ GIRON	TSELTAL	TENEJAPA	2º. A	13
3. MARCOS GOMEZ LOPEZ	TSELTAL	OXCHUC	2º. B	29
4. ROQUE DILMAR LOPEZ VILLATORO	TSELTAL	YAJALON	3º. A	12
5. GUADALUPE CONCEPCION SANCHEZ DIAZ	TSOTSIL	BOCHIL	4º. A	15
6. MARTIN ENTZIN GOMEZ	TSELTAL	CHANAL	5º. A	23
7. HERMELINDO PEREZ TON	TSELTAL	HUIXTAN	6º. A	10

Como se muestra en la tabla, dos maestros son responsables de cada uno de los grupos de segundo grado, puesto que para el resto de los grupos es atendido por cada docente con su respectivo salón de clase. Por otro lado, seis de los docentes son hablantes de la lengua tseltal y sólo una maestra habla tsotsil. Dos son originarios del municipio de Chanal y el resto proviene de

diversos lugares como: Oxchuc, Yajalón, Bochil, Tenejapa y Huixtán. Los años de servicio en la docencia de los maestros oscilan entre los diez y los veintinueve, y que algunos han laborado de tres y hasta doce años en la institución. En lo que se refiere a su formación profesional, seis de ellos son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y uno del Centro de Formación para el Magisterio de Chiapas (CEFOMACH). Asimismo, sólo un profesor se ha titulado.

Únicamente los profesores que trabajan con los grupos de primer y segundo ciclos, utilizan los libros de texto que están apegados a la nueva reforma; sin embargo, comentan que tiene mucha dificultad para utilizarlos y abordar los contenidos.

A la escuela asisten un total de 220 alumnos que se distribuyen de la manera siguiente:

GRADO	GRUPO	MATRICULA DE ALUMNOS		
		HOMBRES	MUJERES	TOTAL
PRIMERO	A	20	14	34
SEGUNDO	A	15	10	25
SEGUNDO	B	13	11	24
TERCERO	A	24	14	38
CUARTO	A	23	14	37
QUINTO	A	20	16	36
SEXTO	A	12	14	26
TOTAL		127	89	220

Como puede verse, del número total de educandos, 127 son hombres y 89 son mujeres. El grupo con mayor número de alumnos es el 3º "A", mientras que los grupos de segundo son los que tienen un menor número de educandos. Es importante mencionar que todos los alumnos son hablantes de la lengua tseltal como idioma materno.

Los alumnos de esta escuela primaria bilingüe usan entre ellos la lengua materna que aprendieron en su hogar y comunidad, tanto en los encuentros ocasionales con sus compañeros, como con sus maestros, dentro y fuera del salón de clases, en la cancha, en los juegos y en reuniones o diálogos. Los

maestros con sus alumnos, utilizan la lengua materna cuando así se requiere en el salón de clases como en los encuentros ocasionales con sus alumnos. El manejo del español entre los docentes resulta muy familiar, relegando su lengua materna a un segundo término. Se observó también que en un buen número de clases, los docentes se apoyaban más en español y menos en la lengua de los niños, sobre todo quienes atendían los ciclos superiores.

Entre las instancias de apoyo con que cuenta la institución educativa se encuentran el Comité de padres de familia, Consejo escolar de participación social y Consejo técnico-escolar. No cuenta, con personal de apoyo, ni con maestros de educación física, música y artes plásticas.

3.2 La metodología de investigación.

La investigación tuvo dos momentos que permitieron, por caminos diferentes, poder ir analizando lo que se ha escrito para normar a la educación bilingüe en México, y lo que sucede en las escuelas primarias bilingües durante el trabajo que los docentes realizamos en las aulas. Por un lado, se realizó la lectura y el análisis del documento de orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas, publicado por la Secretaría de Educación y Dirección General de Educación Indígena (SEP-DGEI, 1994) y de los libros de texto *Bats'il k'op Lengua tselal primer ciclo 1995*; también se consultaron fuentes de estudiosos que hablan sobre la escritura de las lenguas indígenas y de su situación como lenguas minoritarias en México; por otro, se realizaron observaciones en las aulas del primer ciclo de educación primaria con la finalidad de poder contrastar lo que prescriben los documentos oficiales con lo que realmente hacen los docentes cuando trabajan la enseñanza oral y escrita de la lengua materna de los niños.

La estrategia de investigación, no buscó realizar un análisis profundo de lo que se prescribe en los lineamientos oficiales y libros de texto, sino de comprender los que se dice en ellos y tratar de ver si estas prescripciones se ponían en práctica en la escuela cuando los docentes trataban de enseñar la lengua oral y escrita de los niños y niñas tseltales. Para cumplir con estos

propósitos, se llevó a cabo un análisis de contenido general de los materiales educativos y observaciones durante una hora diaria en las aulas que ocupaban el primer y segundo grado de educación primaria. Para llevar a cabo el registro, se utilizó una libreta de notas en la que se fue anotando lo que acontecía en las aulas, información que durante el transcurso de la investigación se fue interpretando para después sistematizarla en este documento.

3.3 La lengua tseltal y su escritura.

Chiapas es uno de los estados del país que posee una gran riqueza cultural y lingüística, gracias a los diferentes pueblos que conforman su territorio. Dentro de esta diversidad pueden reconocerse las poblaciones originarias de aquellas, que si bien, están asentadas en la entidad y ya se consideran parte de ella, tienen su origen en la vecina República de Guatemala. Entre los pueblos que poseen un mayor número de habitantes se cuentan: tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal y zoque; como minoritarios están el maya-lacandón, motozintleco y teco. Entre los pueblos originarios se encuentran el jacalteco, mam, kanjobal, chuj y kakchiquel.

De acuerdo con su ubicación, la región correspondiente a los hablantes de la lengua tseltal, colinda con comunidades lingüísticas tsotsiles por la parte de la Serranía Central, con hablantes del ch'ol por el norte, con comunidades de habla tojolabal al sureste y los Lacandones hacia el oriente. Diversos estudios delimitan a las comunidades tseltales atendiendo a los diversos grupos y a la posición geográfica ocupada (véase Kaufman, 1972, McQuown, 1970, Robles Uribe, 1996, Villa Rojas, 1962, León Trujillo, 1994). Así tenemos: comunidades septentrionales (Yajalón, Petalcingo, Chilón, Bachajon, Sitalá, Guaquitepec, Tenango, Sibacá, Altamirano, Ocosingo); comunidades centrales (Oxchuc, Abasolo, San Juan Cancuc, Tenejapa); y comunidades meridionales (Amatenango del Valle, Aguacatenango, Chanal, Venustiano Carranza, Teopisca y Villa de las Rosas).

Además, pueden reconocerse núcleos de hablantes asentados en otros municipios que por cuestiones migratorias bien podrían sugerir nuevas agrupaciones. Situación que por sí misma da cuenta de toda la riqueza de la lengua tseltal manifiesta en la diversidad lingüística. La que, a través del tiempo, ha posibilitado el surgimiento de distintas modalidades lingüísticas utilizadas por los hablantes de cada una de las comunidades especificadas. Variantes que si bien se distinguen entre sí en algunos de los niveles lingüísticos, esto no obstaculiza la comunicación fluida entre hablantes de las diferentes comunidades que conforman la gran comunidad lingüística tseltal. (Censo general de población y vivienda 2005, 189-202).

La lengua tseltal tiene 26 fonemas representados por igual número de grafías o letras. Encontramos 21 consonantes y 5 vocales: a b ch ch' e i j k k' l m n o p p' r s t t' ts ts' u w x y '.

Aclaraciones acerca del alfabeto.

En la escritura de la lengua tseltal encontramos letras semejantes al español, tomadas del alfabeto latino, en vista de que guardan semejanza con los sonidos de esta lengua. Otros constituyen grafías adaptadas que se utilizan para representar fonemas propios de esta lengua y que no los encontramos en español.

En este trabajo se utiliza ts en la escritura de la palabra tseltal, que retoma los últimos acuerdos de escritores e instituciones educativas para el sonido inicial que tradicionalmente se escribía con tz. Sin embargo, existen escritores que utilizan la tz para representarlo, de ahí que en muchos escritos y libros encontremos tzeltal y tseltal. Se aclara que actualmente la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la misma Secretaría de Educación Pública (SEP), están de acuerdo en que se use el dígrafo ts para escribir sonidos de las lenguas indígenas que con anterioridad se escribían con tz.

Grafías que guardan correspondencia con el español:

a b ch e i j k l m n o p r s t u w

Grafías y combinaciones utilizadas para representar fonemas propios de la lengua:

Consosnante glotal: ‘

Consonantes sencillas: ts x ch

Consonantes globalizadas: ch’ k’ p’ t’ ts’

Aclaraciones sobre el uso de ciertos símbolos gráficos:

Debido a la complejidad de la escritura de la lengua tseltal, nos apoyamos en León Trujillo (1995) para aclarar los usos de algunos símbolos que los lingüistas han diseñado para representar sonidos propios de este idioma mayance. Muchas de las grafías utilizadas guardan consonancia con las usadas en español, sin embargo, existen sonidos específicos en el idioma tseltal para los cuales se utilizan adaptaciones gráficas que permiten representarlos de acuerdo con su correspondencia fonológica. Así tenemos que **b ch j k l m n p r s t w y** se usan como en español, en su carácter de grafías simples, y **ch’ k’ p’ t’ ts ts’ ’ x** como símbolos que sirven para representar a fonemas que no existen en español. De esta serie se reconocen a **ch’ k’ p’ ts’** como fonemas glotalizados, ya que en su articulación intervienen órganos articuladores como la glotal (León Trujillo, 1995:21).

/ch’/ Es una grafía que representa un sonido propio del tseltal y que se conforma combinando la letra Ch más el ‘ ejemplos:

ch’in “pequeño”

ch’um “calabaza”

k' Representa a un sonido glotalizado muy común en esta lengua, que muchos han representado con c' o qu' , ejemplos:

k'in "Fiesta"

k'un "suave, despacio"

p' Es otro sonido glotal que no tiene comparación en español. Ejemplos:

p'iJ "listo, inteligente"

p'in "olla"

nupj'unel "casarse"

ts' Esta grafía representa otro fonema muy común en la lengua tseltal que antes se representaba con tz, pero es más práctico representarlo con ts por su correspondencia fonética con dos sonidos de esta lengua t y s, que combinadas forman ts.

ts'i'in "momento, rato"

ts'un "sembrar, sembró"

Asimismo, según este lingüista (p. 23), El símbolo ' se utiliza para representar a un fonema especial en muchas lenguas del mundo, cuya nominación técnica es la de glotal ? símbolo que ha sido sustituido sin explicación alguna o quizá por economía lingüística por muchos escritores, adoptándose por su sencillez y fácil reproducción, cuya denominación alude al llamado saltillo en la lingüística mexicana, que más bien no corresponde a ningún fonema en específico sino a cierto fenómeno fonético conocido como glotalización. Ejemplos:

ja'al "lluvia"

yu'un "suyo"

El símbolo **x** se utiliza para representar a un sonido muy parecido al que encontramos en inglés, en las palabras fish “pez”, shoe “zapato”, que en tseltal aparece en palabras como:

xan	“palma”	(shan)
xux	“panal”	(shush)
axux	“ajo”	(ashush).

3.4 La enseñanza del idioma tseltal en la escuela desde las prescripciones oficiales.

3.4.1 La enseñanza bilingüe y la escuela primaria.

Como resultado del reconocimiento de que en el territorio mexicano se encuentran grupo indígenas que, con diversas lenguas y culturas, conviven e interactúan entre sí, además de interactuar con otros grupos no indígenas, las propuestas para la educación bilingüe han transitado por diversos enfoques y tratamientos que van desde la castellanización hasta el de privilegiar el desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Actualmente, la DGEI propone que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas sea Intercultural Bilingüe; desde esta posición, se entiende por educación bilingüe aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimina la imposición de una lengua sobre otra. En este sentido, se promueve que en los servicios de educación indígena se impulsen equitativamente el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, de acuerdo a lo que las niñas y los niños sepan y demanden de cada lengua, y procurando que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la enseñanza en la lengua materna –sea indígena o español- para acceder, posteriormente, a una segunda lengua.

En este marco, el enfoque intercultural bilingüe plantea que la enseñanza bilingüe debe favorecer que las niñas y los niños logren –a partir de la apropiación de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y

valores- las competencias comunicativas, en lengua indígena y en español, que les permitan desarrollarse integralmente como individuos y como miembros de la sociedad.

Por lo anterior, se debe considerar la educación bilingüe como una educación que permite el desarrollo armónico del individuo, la posibilidad de comunicarse al interior de su comunidad y tener acceso a la cultura nacional, por lo que el bilingüismo que se recomienda desarrollar en educación indígena es aquel que se permite el desarrollo de las lenguas indígenas y del español, a efecto de poder interactuar sin que una lengua domine a la otra, se busca que las niñas y los niños desarrollen las habilidades lingüísticas fundamentales, que les permiten comunicarse en su lengua materna y en una segunda lengua, con competencias similares.

Por ello, es importante apoyar el proceso de adquisición de la lengua materna hasta que los alumnos logren expresarse en ella con claridad y precisión en diversos contextos y situaciones comunicativas, ya que la adquisición de la lengua materna es uno de los pasos más importantes y decisivos en los procesos del desarrollo intelectual, de socialización y de identificación cultural. Si bien esta adquisición demuestra la existencia de capacidades lingüísticas privativas y comunes a la especie humana, la adquisición de una lengua determinada indica que tales capacidades se desarrollan en un código particular dentro una cultura específica.

Muchas investigaciones acerca de las competencias lingüísticas muestran los beneficios que representa el desarrollo de la primera lengua para el aprendizaje de otra, pues existen capacidades genéricas compartidas entre todos los sistemas lingüísticos. Por eso, cuando se obstaculiza el desarrollo de la primera lengua se atenta contra toda la competencia lingüística del individuo.

La educación intercultural bilingüe debe respetar y desarrollar plenamente las capacidades lingüísticas de las niñas y los niños, agregando a sus competencias en lengua materna, el aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, se procurará que la apropiación de los conocimientos básicos y la

generación de estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua sea gradual, de tal manera que, en los primeros grados, de acuerdo a lo que las niñas y los niños sepan sobre la segunda lengua, se trabaje y desarrolle tanto la competencia oral como la escrita.

El aprendizaje de la segunda lengua se inicia al mismo tiempo que se va consolidando la materna, tanto en el aspecto oral como en el escrito. La segunda lengua se aprende inicialmente en su forma oral cuando se ha alcanzado un nivel de comprensión y producción en la lengua hablada y escrita que permita la comunicación cotidiana.

El proceso de consolidación de la adquisición de la lengua materna a través de la escritura y al mismo tiempo el acercamiento oral y el aprendizaje de la segunda lengua, se convierte en una ventaja formativa que le permite al sujeto ser un individuo bilingüe, capacitado para interactuar en dos ámbitos cultural e históricamente diferentes, pero estrictamente relacionados; situación que la educación indígena tiende a favorecer a partir del desarrollo de actitudes y valores que permitan, tanto a las niñas como a los niños, un desarrollo integral y un sentido de pertenencia a una cultura local, regional y nacional (SEP-DGEI, 1999:65).

Educación Primaria

En la educación primaria indígena se pretende que las niñas y los niños desarrollen sus competencias para comunicarse en forma oral y escrita, tanto en lengua indígena como en español.

Las niñas y los niños que asisten a la primaria indígena tienen una lengua materna como medio de comunicación, ya sea una lengua indígena o el español, por lo que a lo largo de su educación primaria se debe procurar que desarrollen su primera lengua –ampliando sus posibilidades y recursos comunicativos- así como que aprendan una segunda lengua. En los lineamientos generales de la SEP-DEGEI (1999) se precisa con toda claridad que se pretende:

1. Desarrollar y ampliar los ámbitos de uso de la lengua oral.

El proceso de adquisición de la lengua materna, que se inicia desde la edad más temprana y que se prolonga a lo largo de toda la vida, requiere de una comunidad de hablantes y de un contexto que proporcionen a las niñas y los niños los datos para el desarrollo de sus competencias comunicativas. Al escuchar la lengua en el ambiente familiar y comunitario, las niñas y los niños comienzan a producir mensajes mediante los que comprueban su eficiencia comunicativa, comparan su producción oral con los mensajes de los mayores, los cuales siguen escuchando y analizando con la finalidad de mejorar su capacidad para comunicarse.

En el proceso de adquisición de una lengua es fundamental la actividad cognoscitiva, ya que la niña o el niño no se limitan a imitar sino que reflexiona analizando lo que escucha, formula sus expresiones y verifica si se dio a entender.

Para estimular este proceso, se requiere rodear a las niñas y los niños de un intercambio comunicativo permanente, afectivo y natural que lo motive a comunicarse. Las actividades escolares deben planificarse de tal modo que se escuche a las niñas y los niños, y se les anime constantemente a expresar sus opiniones con libertad, a conversar abiertamente y a aprender nuevas formas, usos y funciones de la lengua oral.

2. Habilitar a las niñas y los niños en la lectura y escritura como instrumentos fundamentales que los prepara para la vida y como medios estratégicos para la adquisición de otros aprendizajes.

3. Despertar el interés de las niñas y los niños por la lectura y promover sus posibilidades creativas a través de la escritura, introduciéndolos a la literatura.

4. Reflexionar sobre las características comunicativas de la lengua y otras actividades de esta índole.

3.4.2 El contexto lingüístico del niño indígena.

Una de las formas más importantes en que la cultura se expresa es la lengua y ésta, es a su vez, modelada colectivamente a lo largo del tiempo para reproducir y expresar nuevos valores, objetos, actividades y creencias en suma todos los elementos culturales relevantes para un pueblo.

El contexto lingüístico en que el niño indígena se desenvuelve, así como las relaciones que establece, influyen en su producción verbal y, en consecuencia, en su aprendizaje.

Por ello, las habilidades que los niños expresan no son terminales, están en proceso permanente de desarrollo y requieren de mayor vinculación entre el contexto social y el ambiente escolar para propiciar e impulsar la expresión lingüística, cognoscitiva y socioafectiva.

Considerar el contexto lingüístico del niño es uno de los aspectos que el maestro debe de tomar en cuenta. Es importante que la escuela considere las formas de vida y tradiciones culturales que existen en el entorno del niño, además de las formas como se transmiten los conocimientos. En la medida en que los contenidos de aprendizaje sean significativos para los alumnos se podrán crear situaciones de aprendizaje que fortalezcan la identidad del niño como parte de un grupo social, así como valorar su experiencia y enriquecerla.

3.4.3 El lenguaje en la práctica docente.

El lenguaje tiene particular importancia en la práctica docente. A través de él los sujetos se relacionan con su grupo social, e interiorizan una forma particular de concebir el mundo. Al mismo tiempo, constituyen estructuras simbólicas mediante las cuales representan su realidad natural y social, conforman su constitución psíquica –afectiva e intelectual, así como una identidad específica.

En consecuencia, el desarrollo de las habilidades lingüísticas constituye el eje central de la educación indígena como en la educación básica y nacional ya que éstas intervienen predominantemente en el proceso educativo. Son herramientas de pensamiento que cumplen con funciones comunicativas y formativas muy amplias y son la base para el aprendizaje de las otras asignaturas (SEP-DGEI, 1994).

De acuerdo con esto, la educación primaria indígena se plantea abordar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas y el español bajo un enfoque funcional y comunicativo, privilegiando el desempeño de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Los contenidos y actividades seleccionadas en los libros de texto en lenguas indígenas se apoyan en el enfoque nacional planteado en el “Plan y Programas de Educación Primaria” y giran en torno a cuatro ejes temáticos que son:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

3.4.4 La lengua materna en la escuela.

Las lenguas indígenas cumplen una función social que es la de comunicar. Esta condición nos obliga a promover en las comunidades el uso de la lengua a través de las siguientes estrategias:

- a) Se sugiere a los maestros que sean los primeros en hacer uso de la lengua materna porque es una herencia cultural que han recibido de generaciones.

El maestro al utilizar y enseñar su lengua materna demuestra el compromiso que tiene con su cultura y con la herencia de su pueblo. El deber de enseñar ahora a sus alumnos a leer y escribir rebasa el marco en el que tradicionalmente la lengua se había desenvuelto, ampliando así su ámbito de comunicación a la expresión escrita.

- b) Es necesario que el maestro se reúna con las autoridades de la comunidad para conversar sobre la importancia de que la lengua materna viva y se desarrolle en el ámbito escolar.
- c) Otro aspecto a considerar es el uso de los portadores de mensajes que deben colocarse en el centro de la comunidad para reforzar la enseñanza de la lengua escrita. Toda lengua cumple un valor social y si su uso escrito se circunscribe al aula, no lograremos propiciar el desarrollo lingüístico al que aspiramos.

Poner los nombres de las calles, avisos y letreros en la lengua de la comunidad es un buen recurso que se debe considerar para promover el uso social de la lengua escrita.

1. Promoción de talleres lingüísticos.

Las sesiones de clase en las aulas deberían convertirse en verdaderos talleres de desarrollo lingüístico donde el maestro guíe, con sus alumnos, un proceso permanente de comunicación escrita, recopilación y creación literaria en la lengua materna, sobre todo, en aquellas comunidades que no cuenten todavía con libros en lenguas indígenas.

La falta de libros restringe, muchas veces, la enseñanza sistemática de la escritura en lengua indígena.

- a) Que el maestro conozca primero el alfabeto aprobado de su lengua materna y lo use en la comunicación escrita.
- b) Promover el uso del enfoque educativo propuesto en el programa para la asignatura de español en estos textos, con ello se propone que el niño adquiera y desarrolle las habilidades requeridas en la lectura y la escritura de la lengua materna, atendiendo a su función comunicativa.

3.4.5 Orientaciones pedagógicas y lingüísticas.

3.4.5.1 La organización del grupo escolar.

Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema.

A. Organización del grupo escolar según niveles de bilingüismo.

El programa de atención en lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua, es lo que caracteriza a la educación indígena. El contacto entre el español y las lenguas indígenas y de éstas entre sí, da como resultado, situaciones muy heterogéneas de bilingüismo, casi siempre desigual, en donde la comunidad y los individuos tienen mayor competencia en una de las lenguas que se usan. Esta situación se puede observar también en los alumnos que ingresan a la educación primaria.

En vista de que la actividad docente debe partir de la lengua materna de los educandos, es necesario averiguar en cuál lengua se comunica la mayoría de los alumnos con una mejor competencia, a fin de considerarla como primera lengua. En ella los alumnos se alfabetizarán y la emplearán como único medio de instrucción, al menos, en el primer ciclo de la educación primaria el otro idioma se constituyen en materia de aprendizaje bajo la modalidad de segunda lengua.

Seguramente el maestro, desde el primer contacto con sus alumnos, puede apreciar el idioma preferente de éstos al interactuar con ellos, con su familia y con la comunidad, y observar el idioma en que los niños se comunican entre sí durante los juegos. No obstante, es importante que utilice la prueba de colocación para el aprendizaje del español y de la lengua indígena para conocer el tipo y grado de bilingüismo.

Como resultado de esa aplicación, se podrá conocer si la lengua originaria de la comunidad es el vehículo principal de comunicación entre los alumnos, en cuyo caso, deberán aprender el español como segunda lengua o bien, si por razones históricas, los alumnos comprenden y se expresan mejor en español, situación que nos obligaría a considerar el aprendizaje de la lengua indígena bajo esa modalidad, de segunda lengua.

1. La primera y segunda lengua en la educación primaria

A lo largo de los tres ciclos de la educación primaria, la lengua materna de los educandos es área de aprendizaje y medio de instrucción.

L 2 español o lengua indígena.

En el primer ciclo de la educación primaria, el aprendizaje de la lectura y la escritura será en la lengua materna y todos los contenidos educativos se tratarán utilizando esa lengua como medio de instrucción. La adquisición o el reforzamiento, en principio oral y las primeras ejercitaciones de la lectura y escritura en segunda lengua ocupan como materia, una sexta o quinta parte del horario escolar y algunas actividades recreativas dirigidas, por el maestro.

Para el segundo ciclo, la segunda lengua debe comenzar a utilizarse como medio de instrucción de algunas materias o de algunos contenidos que los alumnos se expresen mejor en ella. En el último ciclo, debe procurarse el uso indistinto de cualquiera de las dos lenguas, como medio de instrucción escolar.

3.4.5.2 La prueba de colocación.

En el primer ciclo de la educación primaria, el maestro bilingüe deberá organizar el programa de segunda lengua según el conocimiento que de ella tengan los alumnos. La prueba de bilingüismo que utilice, como la que le ofrece actualmente la Dirección General de Educación Indígena, puede servirle como una estrategia de ubicación de los niños para saber donde empezar con el grupo y con algunos alumnos en particular.

Partimos de que a los seis años los alumnos de edad poseen un sistema lingüístico plenamente establecido que les permite una comunicación funcional. Todo el universo conceptual, propio de su edad, que no puedan comprender y/o comunicar en una lengua, demuestra el dominio funcional y competencia lingüística en la otra. Por esto, cuando el alumno no responde a cualquiera de los reactivos al aplicar la prueba de colocación sobre el español, demuestra el nivel de manejo de español que posee.

La prueba debe indicar con cuál de los materiales elaborados y ofrecidos para la enseñanza del español como segunda lengua por la Dirección General, se requiere empezar y desde qué unidad:

- Nivel básico (expresiones y vocabulario elementales con el apoyo de la caja de material didáctico).
- Primera unidad del nivel inicial (libro para el aprendizaje del español oral).
- Quinta unidad del nivel inicial.
- Primera unidad del nivel intermedio (libro para el reforzamiento del español oral y principio de la lectura y escritura).

Para la lengua indígena, los instrumentos de la prueba de colocación, nos podrán indicar:

- Iniciar con actividades de reforzamiento y consolidación de la lengua oral que comienza a ser desplazada.

3.4.5.3 Los materiales educativos y los contenidos.

1. Primer ciclo de primaria.

De acuerdo con el Plan y Programas de Estudios 1993 para primaria, los dos primeros grados de primaria de educación indígena buscan propiciar las condiciones necesarias para que el educando tenga el tiempo necesario y la continuidad requerida, para adquirir y desarrollar habilidades relacionadas con la lectura y escritura de manera funcional y comunicativa.

Es por ello que, la estructura propuesta para los libros de texto destinados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena plantea la distribución de contenidos en ocho unidades, cada uno de los cuales puede estar conformada por varias lecciones. El número de éstos estará sujeto a las particularidades de cada lengua. Los contenidos se agrupan en torno a cuatro ejes: Lengua hablada, lengua escrita, reflexión sobre la lengua y recreación literaria. 1) Lengua hablada 2) Lengua escrita 3) Recreación literaria 4) Reflexión sobre la lengua.

Lengua Hablada: Es la habilidad con la que cuenta todo educando al ingresar a la escuela. A partir de la lengua hablada se adquieren otros aprendizajes. El objeto de estudio es la expresión oral en sus diversos contextos y modalidades como la conversación, la exposición y el debate, entre otras. También se brinda un espacio importante a los elementos no verbales que intervienen en el sistema comunicativo. Este eje promueve el desarrollo de la expresión oral para que el educando se comunique con propiedad en los distintos contextos. El aspecto formal ocupa un segundo lugar.

Lengua escrita: Se centra en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello se enfatiza el manejo de los signos convencionales de la escritura. La finalidad es que el niño adquiera las habilidades para comprender y producir cualquier tipo de texto o escrito. En este eje también se considera el manejo de los distintos tipos de signos de puntuación que apoyan el uso de la palabra

escrita. Al mismo tiempo, se busca que el niño comprenda que la escritura es un sistema convencional, que son palabras las que se escriben y que entre ellas existe un orden, una concordancia y una direccionalidad.

Reflexión sobre la Lengua: Facilita el dominio de la lectura y escritura abordándola desde una perspectiva funcional, atendiendo menos a los aspectos formales. Las características gramaticales de la lengua se abordan sin llegar a definiciones, comprende el conocimiento de las variantes en el uso de las lenguas, y la identificación de algunos términos de otras lenguas que se han incorporado en la lengua materna.

Recreación Literaria: Consiste en acercar al educando a la palabra escrita a través de materiales interesantes, así, éste, podrá disfrutar de las distintas manifestaciones literarias de su etnia, nacionales y universales, al mismo tiempo que se fomenta la recuperación de la tradición oral y la producción de obras propias.

Los contenidos propuestos en las distintas unidades están orientados para que el educando sea competente en la exposición de sus ideas y pensamientos tanto en forma oral como escrita, y al mismo tiempo; sea capaz de comprender los mensajes que otros le transmiten.

El proceso de la apropiación de la lengua contempla la pronunciación fluida de las palabras, así como la organización de construcciones de acuerdo al sistema de la lengua. Estos aspectos se refuerzan haciendo que el niño hable, exprese, narre, opine, describa objetos y hechos. También se promueve entre los educandos el desarrollo de una identidad lingüística, para que comprendan que la lengua que hablan es su idioma materno. Se pretende que lo valoren, se sientan orgullosos de hablarlo y reconozcan que en México se hablan otras lenguas de igual valor que el español.

Algunos aspectos que deberán estar presentes en todo el proceso de apropiación del sistema de escritura son: la lectura tanto individual como colectiva, en silencio o en voz alta; la comprensión de la lectura, la linealidad de

la escritura, el espaciamiento entre las palabras, la limpieza en la escritura; el uso de materiales escritos como apoyo para la lectura y escritura.

Algunos contenidos relacionados con aspectos normativos de la escritura son: el uso de mayúsculas, el acento, el tipo de letra script y ligada y otros, no se incluyen porque depende de las normas establecidas para cada lengua. La propuesta de contenidos del libro de texto considera el entorno sociocultural del educando para facilitar el aprendizaje.

2. Segundo y tercer ciclo de primaria.

Los libros en lengua indígena para estos dos ciclos, se organizan con base en el Plan y Programa de Estudio 1993 para primaria, el cual busca propiciar las condiciones necesarias para que el educando tenga la continuidad requerida en el área del lenguaje. Asimismo, apunta a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en su lengua materna similares a las contempladas como propósitos generales en la asignatura de español para estos ciclos educativos.

Es por esto que la estructura propuesta para los libros de texto destinados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena se organiza en lecciones (20 por cada grado escolar) y los contenidos y actividades sugeridas aparecen organizados en torno a los cuatro ejes considerados y descritos en el ciclo anterior, poniendo cuidado en que al menos se aborden dos de estos cuatro ejes, como mínimo, por lección.

En estos libros se incorporan contenidos étnicos y regionales que refuerzan los programados en otras asignaturas en estos niveles. Comprenden textos informativos y sugerencias de actividades que motivan el interés de los niños por profundizar en los conocimientos propios de su ámbito familiar y comunitario. Son los contenidos temáticos de historia indígena, geografía regional, taxonomía étnica de la naturaleza, comportamiento ético y civismo indígena y etnomatemáticas, los que pueden ayudar a definir los temas a considerar por lección.

3. Contenidos de la educación bilingüe.

La lengua, como vehículo de comunicación, es el medio a través del cual se expresa el pensamiento de los diferentes grupos humanos y además se interpreta y expone su realidad cultural.

Con la educación en la lengua materna de los educandos, no sólo se posibilita al aprovechamiento escolar, sino que se esfuerza y consolida la lealtad lingüística y la identidad cultural de los alumnos, derecho al que aspiran todos los grupos sociales.

La experiencia demuestra que la imposición de una lengua ajena a los sujetos durante los primeros años de su instrucción escolar, no sólo conlleva al fracaso educativo, sino que provoca problemas de identidad en los individuos, al crear un sentido de pertenencia distinto al que comenzaron a adquirir en el seno de la familia y de la comunidad. Por esto, la educación indígena parte del contexto sociocultural del niño y le da continuidad en el ámbito escolar. Además, los conocimientos regionales que posee cada etnia en las comunidades se convierten en contenidos educativos organizados para su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. Los contenidos en la primaria bilingüe pluricultural.

Conocimientos relativos a las matemáticas, la historia del grupo étnico, las relaciones del hombre con su medio ambiente, las normas sociales en las relaciones del individuo con la sociedad de la que forma parte, tecnologías apropiadas y las manifestaciones deportivas, artísticas y culturales, son contenidos educativos que los alumnos reflexionan, recrean y adquieren a través del programa de lengua indígena. Es por ello, que los libros en lengua indígena, además de abordar el sistema de la lengua, incorporan contenidos étnicos y regionales que se articulan por temas, convirtiendo a estos auxiliares en textos con las características de un libro integrado.

El programa, los auxiliares y materiales didácticos en la lengua indígena se organizan por ciclos y por partes respondiendo a los grados escolares, tal y como se recomienda en el Plan y Programas de Estudios para el Nivel de primaria 1993. De esta manera, se contemplan para la educación indígena.

- a) El programa, libros y materiales en lengua indígena como primera y segunda lengua, con contenidos étnicos y regionales.
- b) El programa, libros y materiales para la enseñanza del español como segunda lengua.
- c) Los libros y materiales del español y de las otras áreas de aprendizaje del programa nacional.

Los programas de primera y segunda lengua se abordan de manera articulada con un mismo enfoque y respetando su respectiva modalidad para alcanzar el propósito terminal de la educación bilingüe: formar jóvenes con un bilingüismo coordinado y con una formación integral en contenidos étnico-regionales y nacionales-universales.

En el caso de los grupos de alumnos, que por sus condiciones lingüísticas, reciben la educación en un idioma indígena como primera lengua, se aborda la mayor parte de su instrucción escolar en ese idioma y los contenidos étnicos y regionales se incorporan en el área del lenguaje en forma integrada, durante los tres ciclos de educación primaria.

Los contenidos o conocimientos étnicos y regionales, como: historia del grupo, participación social de los miembros de la comunidad en las distintas épocas del año, aportes artísticos, científicos y tecnológicos de los grupos indígenas al conocimiento universal tales como: medicina tradicional, genética de plantas, ingeniería hidráulica, astronomía, entre otros; las matemáticas, formas de conteo, pesos y medidas tradicionales, la relación hombre-naturaleza y el pensamiento ecológico, la relación hombre sociedad, formas de organización comunitaria, y vida democrática; formas de medir el tiempo, calendario agrícola

y solar, el significado de fiestas, danzas y música tradicionales, la comunicación mediante las manifestaciones de arte popular presentes en el trabajo artesanal, los procesos productivos tradicionales, la comunicación mediante las manifestaciones de arte popular presentes en el trabajo artesanal, los procesos productivos tradicionales agropecuarias, artesanales y manufactureros, costumbres y tradiciones a lo largo del ciclo de vida, normas y comportamientos sociales en distintos ámbitos, y las aspiraciones de bienestar y desarrollo que tienen los pueblos, entre otros tópicos, son contenidos propios que se articulan con la geografía, historia, civismo, ciencias naturales, matemáticas, actividades artísticas y deportivas que se contemplan en el Programa Nacional.

5. La lengua indígena como segunda lengua

Para el caso de la lengua indígena como segunda lengua, los contenidos son los mismos, sólo difiere la forma como se abordan. Se emplean los mismos materiales y auxiliares didácticos, pero a través del aprendizaje o la recuperación, en el principio oral, de la lengua.

d) Actividades para la lectura y escritura. Son actividades que presentan los signos convencionales de la comunicación escrita en español, para su aprendizaje global, en los usos funcionales del español escrito.

La distribución de contenidos por ciclo escolar y por modalidad educativa es la siguiente:

LENGUA INDÍGENA COMO PRIMERA LENGUA

Lengua indígena y contenidos étnicos y regionales, articulados en forma integrada con los contenidos nacionales de este nivel.	Lengua indígena y contenidos étnicos y regionales, articulados en forma integrada a la mayoría de los contenidos nacionales propuestos para este nivel.	Lengua indígena y contenidos étnicos y regionales.
Español como: Segunda Lengua:	Español como segunda lengua y algunos contenidos nacionales articulados al programa anterior.	Español y contenidos nacionales.
1er. ciclo	2do. Ciclo	3er. Ciclo

Los textos en lenguas indígenas están pensados para lograr una formación integral del educando, abarcando el aspecto lingüístico, cultural y social de cada etnia. Con estos textos se refuerzan y amplían los conocimientos regionales a través de los contenidos de los libros y la promoción de la investigación sobre temas afines

En los ciclos subsecuentes, los contenidos de las diferentes asignaturas considerados en el Programa Nacional, se refuerzan y se introducen por contenidos étnicos y regionales que se incorporan en el libro de la lengua. Por lo que se sugiere tomar en cuenta estos contenidos para evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes contempladas en el Programa Nacional y de los textos de lenguas indígenas.

3.4.5.4 El programa en lengua indígena y el enfoque propuesto.

Los contenidos del programa en lengua indígena.

El área de lengua indígena como primera lengua se organiza por ejes acordes a la propuesta del Programa Nacional: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Resulta claro observar que el documento de orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas (1994) se aclara que los contenidos en lengua indígena contemplan como en el Plan y Programas de Estudio para el Nivel de Primaria 1993 las siguientes finalidades que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- La familiarización y el uso de los signos convencionales para el aprendizaje y desarrollo de la comunicación escrita; letras del alfabeto, signos de puntuación, uso de mayúsculas, elementos prosódicos y otros.
- La ampliación de las habilidades en el desarrollo de la expresión oral: habilidades narrativas y descriptivas, relaciones espacio-temporales, relaciones de causa-efecto, reconocimiento de procesos y secuencias, ampliación del léxico, recuperación de palabras en desuso, proposición de términos nuevos para referirse a los avances filosóficos, científicos y tecnológicos del mundo contemporáneo, entre otros.
- La interpretación y recreación de los diferentes estilos literarios conservados en la tradición oral de la etnia y de creación por parte de los literatos indígenas: historia, leyendas, mitos, cuentos, fábulas, consejos de ancianos, rimas, adivinanzas, poesías y canciones, entre otras.
- La reflexión sobre aspectos de la estructura del lenguaje: tipos y características de los enunciados, intenciones comunicativas para afirmar, negar, preguntar, dudar, ordenar, rogar, entre otras; estructuras de la palabra, número, clasificación, posesión, demostración, entre otras, clase de palabras, adjetivos, nombres, artículos, pronombre, campos semánticos y definición y clasificación de palabras, etcétera.

- El enfoque con que se tratan estos contenidos es el enfoque funcional y comunicativo que recomienda el Plan y Programas de Estudio para Primaria por lo que se busca la producción libre de textos, la creatividad literaria de los educandos y la ampliación de los ámbitos comunicativos de la lengua escrita a través de avisos, recados, diario escolar, cartas, periódicos murales y otros, que permitan ir rebasando el medio escolar e involucrar a los alumnos con el desarrollo de la lengua indígena en el ámbito comunitario.

3.4.5.5 Orientaciones metodológicas.

En el documento denominado orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas (SEP-DGEI, 1994:34) se precisa con toda claridad que:

El proceso de adquisición de la lengua materna, que se inicia desde la edad más temprana y se prolonga a lo largo de la vida del individuo, requiere de una comunidad de hablantes que proporcionen los datos lingüísticos al niño que se inicia en ese proceso. Al escuchar la lengua en el ambiente familiar y comunitario el niño comienza a producir mensajes en los que la eficiencia comunicativa de su lengua infantil, y que compara con los mensajes de los mayores que sigue escuchando y analizando.

En este proceso, la actividad cognoscitiva es fundamental ya que el niño no se limita a una mera imitación, sino que produce aquello que piensa o que desea comunicar. Para apoyar este proceso, se necesita rodear al niño de un intercambio lingüístico afectivo y natural que lo motive a comunicarse.

De esto se deduce nuestra primera recomendación metodológica: Hay que escuchar al niño y animarlo a que hable, que exprese su opinión con libertad y converse abiertamente con el maestro y sus compañeros. La lengua oral, es el medio que empleamos para la comunicación cotidiana. Se utiliza no sólo para la conversación, sino para la comunicación pública y la transmisión de experiencias y conocimientos. Las intenciones con las que se usa la lengua oral son entre otras: expresivas, informativas, literarias, lúdicas y de simple

relación social. Es recomendable ampliar los ámbitos de uso de la lengua oral en los alumnos (SEP-DGEI, 1994).

La lectura reúne básicamente dos actividades: visual y cognoscitiva. El elemento privilegiado de lo visual es la palabra por su percepción, gracias a los espacios que la limitan; en la actividad cognoscitiva, el elemento fundamental es el mecanismo de anticipación.

Debemos señalar que leer es captar el significado de un mensaje gráfico, para leer se necesitan dos tipos de conocimientos:

1. Lingüístico: el sistema del alfabeto, el vocabulario y la sintaxis de la lengua.
2. La realidad a la que hace referencia el mensaje escrito.

Leer, no es sonorizar, pues la lectura no se reduce a una actividad perceptiva. Enseñar a leer, implica tomar en cuenta tanto el reconocimiento gráfico de las palabras, como la anticipación del mensaje. La escritura sólo se aprende promoviendo su uso en las situaciones cotidianas de los alumnos: el aula, la escuela, la familia y la comunidad. Debe estimularse al niño, para que se comunique por escrito, desde las primeras etapas, y así, que vaya descubriendo las ventajas de la comunicación escrita.

Para la modalidad de la lengua indígena como segunda lengua, debemos considerar interesar a los alumnos en el aprendizaje del idioma de sus antepasados, haciéndoles ver y experimentar los valores culturales de su grupo (SEP, 1994).

Los idiomas sólo pueden desarrollarse o aprenderse usándolos como medios cotidianos de comunicación en todos los ámbitos sociales y mediante todos los recursos disponibles. Si los alumnos que aprenden español utilizan más esta segunda lengua sin conservar los espacios de uso de la lengua materna, se propiciaría un bilingüismo sustitutivo, por lo que:

Se requiere el que ambas lenguas se constituyan en áreas de aprendizaje, se empleen como medios de instrucción escolar en los ciclos segundo y tercero de la educación primaria. Por ello, es importante planear los contenidos que deben impartirse en una u otra lengua.

La introducción de los alumnos en la literatura de la lengua indígena y del español, que se inicia desde el primer ciclo, cobra una mayor relevancia en los últimos ciclos de la educación primaria. La presentación de textos en los diferentes estilos literarios y la selección de éstos por el interés que su contenido pueda despertar en los alumnos es una consideración a tenerse en cuenta.

3.4.5.6 Criterios generales para la evaluación.

Para la evaluación se sugiere distinguir los contenidos por el ciclo educativo. En el primer ciclo, los contenidos étnicos y regionales que corresponden a las asignaturas, historia, ciencias naturales, civismo y geografía aparecen integrados en el libro de lengua indígena y organizados en los bloques temáticos considerados a lo largo de las unidades, de ahí se toman los conocimientos, actitudes y habilidades a evaluar.

D. Criterio generales para la evaluación.

La conducción del aprendizaje tiene en la evolución una de las principales fuentes de datos para reorientar las actividades del docente y para el mejor uso de los materiales y auxiliares didácticos. Por eso, al realizar evoluciones de manera sistemática, además de detectar los avances y los obstáculos del proceso, permite su retroalimentación.

La primaria indígena emana y retoma para sí, el Plan y Programas de Estudios 1993. Educación Básica Primaria. En nuestro sistema educativo se pretende que los alumnos logren los mismos conocimientos y habilidades que los niños que acuden al sistema nacional, pero a través de su lengua materna y

de la revaloración de su historia y su cultura. Es por esto, que todas las indicaciones y sugerencias para la evolución de los aprendizajes que difunde y recomienda el Plan y Programas de Estudios 1993. Educación Básica primaria son válidos para educación indígena.

En el documento se sugieren algunos parámetros de evaluación, que pueden servir de base para la acreditación de los programas en español o en lengua indígena. Cuando se considera como primeras lenguas, se sugiere utilizar los mismos criterios que propone el Plan y Programas de Estudio 1993 en el área de español y simplemente tomar en cuenta, a la hora de valorar los otros conocimientos que en forma integrada se organizan para este ciclo escolar, los contenidos étnicos y regionales que se sugieren en el libro de lengua indígena.

Con respecto a al tiempo que debe dedicársele a la enseñanza de la lengua materna, los lineamientos oficiales indican que éste resulta muy reducido con relación al que se le dedica al español en la escuela. A la lengua materna únicamente se le dedica una hora diaria, mientras que al uso y enseñanza del español de cuatro a 5 horas diarias,

3.4.6 Las observaciones en las aulas.

3.4.6.1 ¿Cómo se enseña a leer y escribir en tseltal en el primer ciclo de educación primaria intercultural bilingüe?

Las observaciones realizadas en el primer ciclo de educación primaria, permitieron lograr registros relacionados con lo que acontecía durante la enseñanza de la lengua tseltal en las aulas.

Primer ciclo.

Fue posible observar que el docente de primer grado posee un buen manejo oral de la lengua materna de los niños, lo cual facilita la comunicación con ellos.

Apoyos:

Para trabajar la lengua de los niños, los docentes de primer y segundo grado se apoyan en los textos bats'il k'op primer ciclo y en el bats'il k'op lecturas, desarrollando las actividades que vienen programadas en estos dos auxiliares didácticos elaborados por docentes bilingües y técnicos de la Dirección General de Educación Indígena.

El docente de primer grado es el encargado de incorporar a los niños y niñas indígenas al mundo escrito de su lengua materna. Comienza con la enseñanza de las cinco vocales y luego con las consonantes, utilizando en la mayoría de los casos la ejemplificación de las vocales y consonantes en palabras que comiencen con ellas, recopilando diferentes palabras que son visualizadas por los niños para la identificación de la letra a enseñar. Incorpora ejercicios con palabras en los cuales marca con colores fuertes las letras que enseña en ese momento, así como recorte de letras que va pegando en los espacios que deja para completar las palabras.

En el proceso de enseñanza se apoya poco en el libro de lecturas, más en ejemplos que el considera adecuados para la edad de los niños y niñas tseltales que cursan el primer grado. Llamó la atención que se ayuda en ocasiones con los libros de tseltal diseñados para adultos por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos; sobre todo, en el primer tomo en el que se presentan palabras con ilustraciones. Asimismo, se vale de cuentos para desarrollar la lengua oral e introducir poco a poco a los niños al uso escrito de su lengua materna.

A diferencia del docente de primer grado, el de segundo grado, aunque se apoya también en los materiales utilizados por el de primer grado para reforzar el aprendizaje escrito de la lengua tseltal, retoma el libro de lecturas en tseltal que se diferencia del de primer grado por ir más allá de las palabras y frases cortas que se ven en primer grado, incorporando oraciones y textos relacionadas con el mundo cultural de los niños. Este docente busca relacionar

los contenidos que aparecen en los libros de textos en lengua tseltal con narraciones relacionadas con la comunidad y entidad en las que los niños tienen una participación activa en forma oral, lo que aprovecha el docente para tratar de escribir lo que los niños describen; sobre todo, cuentos propios de la región o contenidos relacionados con la comunidad.

Interesante resultó observar que los dos docentes parten de recuperar los conocimientos previos de los niños, utilizando el interrogatorio para que los educandos participen y reconozcan las vocales y consonantes en las palabras que los profesores les presentan, de igual manera, sobre todo los de segundo, para que digan qué palabras comienzan con esa vocal o consonante.

En ambos docente pudieron observarse dificultades para enseñar la forma escrita de la lengua materna de los niños, esto porque, si bien hablan la misma lengua que los educandos, no aprendieron en su momento a escribirla. Notorias también fueron las dificultades para trabajar los diferentes aspectos lingüísticos del idioma tzeltal; es decir, los elementos de estructura de esta lengua.

Significativo resultó observar que los dos docentes, a pesar de los esfuerzos que realizaban para tratar reenseñar la lengua materna de los niños, de manera involuntaria, se veían en la necesidad de utilizar constantemente el español como principal lengua de comunicación, en variadas ocasiones, valiéndose de la alternancia lingüística cuando notaban que los niños no entendían o no querían participar.

3.4.6.2 Participación de los alumnos en las actividades escolares.

La información captada sobre este aspecto se tomó de las actividades cotidianas en las aulas. En la libreta de notas se registraron las interacciones entre los niños y los docentes, y la interacción entre los niños dentro y fuera de los salones.

En general, pudo observarse que los alumnos mostraron un comportamiento verbal muy activo al utilizar su lengua materna, tanto para interactuar entre ellos como con los docentes, no así cuando los docentes utilizaban el español como instrumento de enseñanza y de aprendizaje.

El uso de la lengua materna resultaba muy activo cuando los profesores la utilizaban para dirigirse a los educandos y para trabajar los contenidos educativos. Con respecto al español, como segunda lengua, sus usos aparecen determinados por la direccionalidad de los docentes que se ven obligados a utilizarlo debido a que los contenidos escolares vienen escritos en esta lengua.

La interacción durante las clases presentó diferencias debidas a la relación entre el contenido de la clase, la forma de ser abordado y las relaciones sociales que particularmente construían los docentes en cada grupo. De ahí que la interacción en las aulas fuera inseparable del contenido, pues remite a lo que los alumnos pueden aprender de todo lo que se hace en ella; sobre todo, cuando los docentes se valían de la lengua materna de los niños para explicar y dar pistas para identificar la respuesta esperada o de anticipar lo que había que decir en cada una de las actividades.

En la mayoría de las clases, la interacción se dio de manera preponderante en dirección profesor-alumnos, incorporándose largas explicaciones verbales para que pudiera comprenderse el contenido que en ese momento se estaba manejando. Por lo que toca a la estructura de las clases, era común que los profesores hicieran primero una presentación verbal del contenido y después en una segunda parte más larga, proporcionaran

ejemplos diversos, auxiliándose, a veces, con objetos presentes en el aula o con los dibujos que traían los libros en lengua materna. También solicitaban ejemplos a los alumnos, que generalmente tomaban en cuenta, alentando la participación de los niños y niñas.

Puede decirse que en las clases predominó la demanda de los profesores por respuestas individuales de alumnos y alumnas, quienes, cuando se usaba su lengua materna respondían en todas las ocasiones; algo semejante ocurrió cuando hacía peticiones al grupo para completar una palabra o para identificar la letra que en ese momento se estaba trabajando. Los alumnos y alumnas aportaban muchos ejemplos en su lengua materna relacionados con el tema y con cuestiones relacionadas con su medio ambiente. Aquí la participación de los alumnos fue más intensa, ya que había momentos en que todos pedían la palabra o el turno para hablar, en ocasiones de pie y con sus manos levantadas, haciendo un bullicio que impedía a los docentes dar la palabra a todos.

Con respecto al ambiente de las clases, éste apareció determinado por la existencia de respeto mutuo entre profesores y alumnos, el grado de confianza y apoyo en todas las acciones, la relación de mayor o menor informalidad, asociada siempre con la organización del grupo y con el uso de la lengua materna de los niños. Todas las clases observadas comparten un ambiente en el que, por lo general, se observaron relaciones de respeto entre profesor y alumnos. En ningún caso hubo muestras de una falta completa de atención por parte de los educandos a las indicaciones o discursos del profesor, aunque tampoco faltaron momentos de bullicio y de tránsito de un lugar a otro en el aula, aunque los docentes estuvieran hablando.

En estas situaciones, las llamadas de atención de los profesores eran firmes y suaves y, por las respuestas de los niños, con esto bastaba para que por momentos guardara el orden necesario para continuar la clase. Asimismo, en ninguna clase en la que se utilizara la lengua materna de los niños y se trabajaran ejemplos propios de su medio, se observaron indicios de temor o negativa de los alumnos para contestar a los maestros, aún en las que éstos se

dirigían con más formalidad. Esta actitud de los alumnos parece indicar que esta relación de confianza con los docentes es cotidiana, pues, difícilmente, podrían simularlo para una sola sesión, cuando menos esto fue lo que se pudo observarse.

Como complemento a las observaciones realizadas en el primer ciclo, puede decirse que en segundo ciclo, en lo que corresponde a tercero y cuarto grados ya no se parte de la enseñanza de las vocales y consonantes o de frases y oraciones, sino de la enseñanza de los componentes de la oración, apoyándose en la tarea en el texto denominado *bats'il k'op*, segundo ciclo cuyo objetivo es que los niños y niñas indígenas dominen la lectura y escritura de su lengua materna, valiéndose de textos más amplios en los cuales puedan extraerse los elementos gramaticales que deben ser enseñados y aprendidos.

Para el tercer ciclo ya no cuentan los docentes con materiales que apoyen el desarrollo de la lengua materna en quinto y sexto grados, sino que la SEP los deja en libertad para que ellos sean los que busquen contenidos y estrategias para el desarrollo de idioma materno de los niños y niñas, lo cual permite ver que ya en este ciclo, el español se conforma en la lengua que forzosamente los educandos deberían aprender en todos sus niveles: oral, escrito, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Algo que forma parte de los registros tiene que ver con las continuas manifestaciones de los docentes acerca del hecho de que los padres de familia ya no querían que les enseñaran a sus hijos a leer y escribir en su lengua materna, porque ya lo sabían, que mejor los docentes utilizaran el español en la escuela. Esto parecía fortalecer la postura de los docentes, sobre todo los de segundo y tercer ciclo, de valerse únicamente del español para trabajar los contenidos escolares, incorporando la lengua materna de los educandos solamente cuando se dieran cuenta de que los niños tenían dificultades para comprender los contenidos. Estrategia lingüística que pudo percibirse en muchas ocasiones en las aulas del tercer ciclo, en las que los docentes

preferían el español como lengua de enseñanza, relegando al tseltal a un segundo plano.

Para concluir, encontramos que existe una gran distancia entre lo que se dice en los documentos oficiales y lo que realmente se hace en las escuelas interculturales bilingües; sobre todo, porque el profesor de educación indígena enfrenta una doble carga de trabajo al tener que cumplir con el desarrollo del plan y programas nacional de acuerdo con lo que marca el calendario escolar y al mismo tiempo, tener que desarrollar los contenidos de los libros que vienen en la lengua materna de los educandos. Todo parece indicar que la Secretaría de Educación Pública y la dirección General de Educación Indígena, dan por hecho de que los docentes bilingües contamos con la formación y experiencia para trabajar ambas propuestas educativas, sin considerar los problemas que enfrentamos al tratar de enseñar la lengua escrita de los niños sin haber sido formados para cumplir con esta tarea.

CONCLUSIONES.

La realización de este trabajo de investigación permitió reconocer con claridad que México es un país con una riqueza cultural y lingüística muy grande, debido a que en su territorio convive una gran variedad de grupos sociales culturalmente diferente, quienes desde hace mucho tiempo han convivido sin perder su identidad cultural, razón por la cual nuestro país se caracteriza por ser una sociedad multicultural.

Sin embargo, en el terreno educativo, el reconocimiento y atención a la diversidad, si bien constituye un principio fundamental que debe llevar a buscar nuevas formas de trato y enseñanza que tomen en cuenta las diferencias culturales, lingüísticas e individuales, todavía en las prácticas reales, el sistema educativo formal limita el pleno desarrollo de los pueblos indígenas al imponer el mismo molde cultural sin tener en cuenta la diversidad en sus distintas expresiones como parte de la riqueza nacional.

La tarea de atender educativamente a la diversidad que presentan los pueblos indígenas, no es una tarea fácil de resolver como parece con el solo hecho de contratar a profesores bilingües y elaborar libros en las lenguas de los pueblos indígenas; requiere de la práctica y promoción de un verdadero respeto a las diferencias, a partir de favorecer el desarrollo de las culturas y lenguas indígenas en sus propios contextos y el aprendizaje del español como segunda lengua sin detrimento de las lenguas propias. Desde este enfoque podría reconocerse a la educación bilingüe como aquella que puede favorecer la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de los idiomas indígenas como del español, eliminando la imposición de esta última como lengua de educación.

De acuerdo con esto, la educación dirigida a los pueblos indígenas desde un enfoque intercultural bilingüe, debe superar los enfoques homogeneizadores y la exclusión de los niños y niñas indígenas, buscando transformar las relaciones desiguales que hasta ahora se observan, en busca

de respuestas educativas diferentes y significativas que incorporen los saberes, valores y formas de vida de los pueblos indígenas que hasta ahora se han visto excluidos al imponerles una educación que no responde realmente a sus características y necesidades.

Lo anterior pudo observarse en la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, puesto que la cultura y lengua propia de los niños tseltales se ve desplazada por la cultura y lengua nacional, a pesar de los esfuerzos que docentes y padres de familia hagan para que lo propio esté presente en la escuela y aulas. Como no podría extrañarnos, la imposición de la cultura y lengua nacional aparece como dominante en el plan y programas de estudio, así como en los mismos contenidos educativos y en la lengua que en la mayoría de los casos se utiliza en la escuela y aulas.

La investigación permitió reconocer que los docentes no poseemos una formación anterior que nos posibilite enseñar la cultura y lengua de los niños, sobre todo porque enfrentamos dificultades relacionadas con la escritura de la lengua materna y con el conocimiento de metodologías para su enseñanza. Por ello, generalmente seguimos las indicaciones que nos envía la dirección general de educación indígena, sin llegar a construir verdaderos espacios en los que la lengua tselta se constituya en el instrumento de diálogo y enseñanza con los educandos. Todo esto lleva a ver que, a pesar de que se cuente con los libros escritos en lengua materna, nos cuesta escribir en tselta. Es más, también enfrentamos una doble carga de trabajo porque, además de manejar el plan y programa nacional, nos vemos en la necesidad de utilizar los libros de lectura que vienen en tselta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AUBAGUE, Laurent. "Desplazamiento o afianzamiento de las lenguas indígenas en Oaxaca" en Alicia Barrabas y Miguel Bartolomé (Coords.) (1986). Etnicidad y pluralismo cultural: La dinámica étnica en Oaxaca. México, INAH. Pp. 371-400.
- BAZÚA, Silvia (1982). Los grupos étnicos de México. México:INI.
- CARDONA, Giorgio Raimondo, (1994). Antropología de la escritura., Barcelona, Gedisa editorial.
- CARDONA, Giorgio Raimondo (1994). Los lenguajes del saber. Barcelona, Gedisa editorial, 1994.
- CAZES, Daniel. "Las categorías de opresión étnica y opresión lingüística" en Lingüística de España y México. México, UNAM, 1990, pp. 498-602.
- FERREIRO Emilia (Coord) (1989). Los hijos de analfabetismo., propuesta para la alfabetización escolar en América Latina. México, Siglo XXI.
- GLEASON, J. R. (1975). Introducción a la lingüística descriptiva. Madrid, Gredos.
- GUDSCHINSKY, Sarah (1974). Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas. México, SEP, (SESENTENTAS, 149).
- INFANTE R. M. Isabel (1983). Educación, Comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de Adultos en América latina. México, CEE.
- HAMEL, Rainer Enrique. "La política del lenguaje y el conflicto interétnico" en Escritos, V. I. No. 2, UAP, México, 1986, pp. 5-36.
- JOSSERAND, Kathryn. "Escritura y alfabetización" en la Sociolingüística. México, CISINAH, 1978, p. 81-102.
- KAUFMAN, Terrence (1975). Proyecto de alfabetos y ortografías para escribir las lenguas mayances. Proyecto lingüístico Francisco Marroquín. Editorial José de Pineda Ibarra del Ministerio de Educación. Antigua Guatemala,(Ediciones idiomas guatemaltecos).
- KING, Linda V. "Lenguaje, cultura y alfabetización. Reflexiones en torno a la alfabetización de grupos indígenas" en Pablo Latapí y Alfonso Castillo (comps.) (1985). Lecturas sobre educación de adultos en América Latina. CREFAL-UNESCO. Pátzcuaro, Michoacán, México, (Serie retablo de papel), pp. 186-201.

LARA, Luis Fernando y Felipe Garrido (eds) (1986). Escritura y alfabetización. Ediciones del Ermitaño, México, (Serie torre de papel).

LEÓN Trujillo, Abraham (1995). Guía lingüística para el desarrollo escrito de las lenguas indígenas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, COBACH (Col. Orígenes 1).

LEON Trujillo, Abraham y Ramón Vázquez Cruz (1990). Diccionarios básicos de la lengua tseltal. México, SEP-INEA.

LEÓN Trujillo, Abraham. Informe preliminar. Proyecto: Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de México, Guatemala, Belice, El Salvador, Honduras y Nicaragua. DIREPI-UNACH, FRMT-UNESCO, 1997.

LEÓN Trujillo, Abraham. Las lenguas indígenas en la escuela primaria intercultural bilingüe: intenciones y realidades. Ponencia presentada en el diplomado de educación intercultural bilingüe. UPN-Ajusco, D.F., 2003.

LEÓN Trujillo, Abraham (2007). La educación intercultural bilingüe: situación actual y requerimientos. Ponencia. Primer congreso de educación Intercultural bilingüe. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

LÓPEZ, Luis Enrique (1989). Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.

MANRIQUE Castañeda, Leonardo (1983). Atlas cultural de México. México, SEP-INAH.

MONTEMAYOR, Carlos (Coord.) (1991). Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas. México, DGP/CNPA.

ONG J. Walter (1987). Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. México, FCE.

PELLICER, Dora. "Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica" en: Carlos Montemayor (coord.) (1991) Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas. México, DGP/CNPA, pp. 15-53.

PÉREZ González Benjamín, Jaime González Vázquez, María Elena Mezquita Concha (1986). Fundamentos para la escritura de las lenguas indígenas. INAH, México, (Cuadernos de trabajo 1).

SEP-DGEI (1985). Desarrollo de las lenguas indígenas de México (Proyecto), México.

SEP-DGEI (1994). Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias de zonas indígenas. México.

SEP-DGEI (1995). Bats'il k'op. Lengua tseltal. Primer ciclo. Ejercicios. Chiapas. México

SEP-DGEI (1995). Bats'il k'op. Libro de lectura. Lengua tseltal. De Chiapas. México.

SEP-DGEI (1995). Bats'il k'op. Lengua tseltal de Chiapas. Segundo ciclo. México.

SEP-DGEI (2001). Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. México.

SEP-DGEI (2002). La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y niños de educación primaria indígena. México.

SEP-DGEI (2002). La educación intercultural bilingüe. Cuaderno de trabajo para las niñas y niños de educación primaria indígena. México.

VALIÑAS Leopoldo "Alfabetización y la experiencia mixe. Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, 22, Vol. VI, México, Noviembre, 1983, pp. 5-24.

YANEZ Cossío, Consuelo (1989). El libro de texto. Manual sobre el texto didáctico para la educación bilingüe intercultural., Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.