

**FORTALECIMIENTO DE
LA LENGUA Y CULTURA
INDÍGENAS Y TALLER
LINGÜÍSTICO EN EL ABCD**



DIRECTORIO INSTITUCIONAL

Aurelio Nuño Mayer

Secretario de Educación Pública

Simón Iván Villar Martínez

Director General del Consejo Nacional de Fomento Educativo

Lilia Dalila López Salmorán

Directora de Educación Comunitaria e Inclusión Social

Olaya Hetzel Hernández Lugo

Directora de Educación Inicial

Alejandro Tuirán Gutiérrez

Director de Planeación y Evaluación

Norberto Sánchez Romero

Director de Delegaciones y Concertación con el Sector Público

Juan Martín Martínez Becerra

Director de Comunicación y Cultura

Enrique Torres Rivera

Director de Administración y Finanzas

Susana Encarnación Cortés

Directora de Asuntos Jurídicos

Alejandro Ávila Villanueva

Titular del Órgano Interno de Control

FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA INDÍGENAS Y TALLER LINGÜÍSTICO EN EL ABCD

Proyecto Municipios de la Sierra Madre Occidental: Chihuahua, Durango y Sinaloa. San Juanito, Chihuahua, 2010.

Fotografía: Ernesto Cinco



FORTALECIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA INDÍGENAS Y TALLER LINGÜÍSTICO EN EL ABCD

Edición

Consejo Nacional de Fomento Educativo

Texto

Luis Gerardo Cisneros Hernández

Fotografía

© bancodeimagenesgratis.com

Ernesto Cinco Quiñonez

Luis Gerardo Cisneros Hernández

Guadalupe Estrella Martínez

Efraín Pérez Farelas

Ana Liz Sánchez Mora

Blanca Angélica Tovar Martínez

María del Rosario Zúñiga Galván

Fotografía de portada

Ernesto Cinco Quiñonez

Diseño

Renato Horacio Flores González

Revisión

Ernesto Ponce Rodríguez

Coordinación general

Lilia Dalila López Salmorán

Ma. Guadalupe Alonso Aguirre

*Fortalecimiento de la lengua y cultura indígenas
y taller lingüístico en el ABCD* fue

elaborado por la Dirección de Educación
Comunitaria e Inclusión Social del Consejo
Nacional de Fomento Educativo.

D. R. © Consejo Nacional de Fomento Educativo
Insurgentes Sur 421, Edificio B, col. Hipódromo, C.P. 06100,
del. Cuauhtémoc, Ciudad de México.

www.conafe.gob.mx

El Consejo Nacional de Fomento Educativo agradece a la CGEIB por la autorización para utilizar el texto *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica*, de Tania Santos Cano; a Rosario Zúñiga Galván y Lucila Montero Sánchez por su trabajo en el “Cuento en lengua náhuatl de la Huasteca veracruzana”; a Alicia Gregorio Velasco por el “Trabalenguas en lengua tseltal de Chiapas”; a Guadalupe Estrella Martínez y Rosalía Martínez López por el “Poema mixteco de la región de Tlaxiaco, Oaxaca”; a Blanca Angélica Tovar, Ana Liz Sánchez Mora y Ernesto Cinco Quiñonez por la generosidad de aportar sus fotografías; al maestro Eleuterio Olarte Tiburcio por ponernos en contacto con el maestro Silvestre Hernández Clara, hablante de tseltal, que nos compartió sus conocimientos y nos enseñó la belleza de esta lengua, a Liv Kony Vergara Romaní y Sandra Ortíz Martínez por sus sugerencias al documento y por la propuesta para la evaluación y calificación de la lengua indígena y finalmente a Efraín Pérez Farelas por su aporte en el tema de la oralidad y por los comentarios al documento en los diferentes momentos de elaboración. Sin embargo, se reconoce que la versión final es total responsabilidad del autor.



ÍNDICE

Presentación.....	8
I.- El Modelo Educativo ABCD en contextos indígenas.....	9
Breve recorrido.....	10
La inclusión educativa e interculturalidad en un México diverso.....	11
II.- Propuesta de atención a niños y jóvenes indígenas.....	15
La importancia de la lengua.....	18
Líneas de trabajo a desarrollar durante la jornada escolar.....	20
Orientaciones para estudiar las UAA desde la perspectiva de los grupos indígenas.....	20
El Taller sobre la lengua y la cultura.....	23
Desarrollo de habilidades lingüísticas.....	25
III.- Estrategias para el estudio de un texto en lengua indígena.....	31
Poema mixteco de la región de Tlaxiaco, Oaxaca.....	32
Cuento en lengua náhuatl de La Huasteca veracruzana	41
Trabalenguas en lengua tseltal de Chiapas	46



IV.-El diagnóstico sociolingüístico para el trabajo educativo.....	49
V.- Gestión para fortalecer el trabajo de la lengua y la cultura en el aula.....	57
Reuniones de tutoría: un espacio de reflexión y planeación a partir del trabajo en el aula.....	58
VI.- Algunas conclusiones.....	63
Bibliografía.....	65

DOCUMENTO DE TRABAJO



PRESENTACIÓN

Estimados integrantes de los equipos técnicos de las delegaciones estatales del Conafe:

Como saben, el Conafe desarrolla un nuevo modelo de educación comunitaria: el Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, el ABCD, el cual se enmarca en las nuevas prioridades educativas de nuestro país, y tiene como fin último garantizar el derecho a la educación con calidad, pertinencia y equidad para los niños y jóvenes que viven en contextos indígenas.


La propuesta del ABCD, como lo dicen sus siglas, enfatiza el diálogo entre los LEC y sus alumnos en una relación incluyente e intercultural que se construye día a día y en la que la propuesta educativa se extiende para fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad con la participación de los padres de familia.

Es en este contexto que el Conafe elaboró el documento: “Fortalecimiento de la lengua y cultura indígena y taller lingüístico en el ABCD” para apoyar, principalmente, al servicio social que realizan los LEC en contextos indígenas. El material, que contiene orientaciones y recomendaciones, pretende ser una guía para el trabajo en estas comunidades en donde la diversidad cultural y lingüística representa una riqueza cultural que hay que cultivar y fortalecer. Así, nuestra tarea, será trabajar en la diversidad haciendo realidad la frase: “Donde está el Conafe todos aprendemos”.





EL MODELO EDUCATIVO ABCD EN CONTEXTOS INDÍGENAS



Un minuto de silencio por los neandertales extinguidos,
por la flora y fauna desaparecida;
por los pueblos indígenas asesinados por nuestras manos;
o por nuestra indiferencia...
Luis Eduardo Cisneros Z.¹

¹ En Luis Eduardo Cisneros, *Un minuto de silencio, La Rabia, el amor y la lucha contra el silencio*. (MC, 2011), 7.

BREVE RECORRIDO

México es un país que cuenta con una enorme riqueza, además de la natural, la cultural representada por diversos grupos indígenas, que son pueblos llamados originarios por ser descendientes de los primeros pobladores del actual territorio mexicano, y que han conservado sus instituciones y aspectos de sus culturas o parte de ellas, y autodefinen su identidad indígena.

Los primeros pueblos originarios sufrieron el embate de los conquistadores que trataron de exterminarlos. Luego siguió el proceso de explotación durante los tres siglos que duró la Colonia, donde el mestizaje fue una manera de eliminar las diferencias, de homogeneizar. En este proceso, la resistencia de estos pueblos los hizo retirarse a los lugares más alejados donde no había riqueza ni, por supuesto, interés por parte de los conquistadores, a lo que Gonzalo Aguirre Beltrán ha llamado regiones de refugio.² Estos pueblos quedaron marginados, aislados generando sus propias estrategias de supervivencia económica y cultural.

El periodo después de la guerra de Independencia fue una constante búsqueda de la identidad del pueblo como nación y el enfrentamiento entre liberales y conservadores fue la constante. Los gobiernos que siguieron al movimiento de Revolución del siglo XX desarrollaron políticas de integración y asimilación, y una de ellas fue el proceso de castellanización para eliminar por completo las lenguas –y con esto– a los pueblos indígenas. La lengua y la diversidad cultural representaban un obstáculo para el progreso, de tal forma que había que eliminarlas para que de esa manera, los pueblos indígenas tuvieran acceso al progreso. “El mejor indio era –y al parecer lo sigue siendo– el indio muerto, el que aparece en los museos, el del pasado histórico glorioso de muchos aportes culturales, al que se le considera orgullo nacional”; al indio vivo, el que vive en las comunidades más alejadas o el que deambula por las grandes ciudades había que integrarlo, homogeneizarlo, hacerlo invisible ya que no es objeto de ese orgullo, ese indio del México profundo de Guillermo Bonfil Batalla tiene que ser borrado para que siga persistiendo el México imaginario.

“A partir de 1935 se reconoció que era necesario alfabetizar primero en las lenguas vernáculas y después en español. Ya en 1964 empezó a reconocerse que no bastaba el bilingüismo para educar y castellanizar a estos pueblos; era necesario tomar en cuenta el contexto cultural indígena [...]. De 1964 a 1976 se prepararon a 14,500 promotores para aplicar la educación bilingüe y bicultural entre los niños indígenas de todos los grados de educación primaria. Los programas educativos para las comunidades habían sido hasta ese momento tarea de especialistas y funcionarios externos, pero no de promotores ni maestros nativos. El trabajo educativo del Conafe (con instructores comunitarios, ahora LEC) en poblaciones indígenas comenzó en 1971, pero a partir de 1994 el Conafe impulsó los programas bilingües...³

² Héctor Díaz-Polanco, *La teoría indígena y la integración en Indigenismo Modernización y marginalidad, una revisión crítica*. (México: Juan Pablo Editor, 1984), 36.

³ Carlos Montemayor, *Prólogo. Escuela y comunidades originarias*, (México: Conafe, 2000), 14.



Y es precisamente al inicio de 1994, fecha en que daba inicio el Tratado de Libre Comercio de México con los países del norte, que surge el movimiento indígena zapatista en Chiapas como una forma de protesta ante la globalización y sus consecuencias. Se trataba de poner en evidencia que México es diverso, y que los indígenas, los vivos, no son invisibles.

Ahora, en el artículo 2 constitucional reformado en 2013, se define a la Nación como pluricultural y se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación en el marco constitucional. Entre otros, preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad, garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favorecer la educación bilingüe, la alfabetización, el respeto a las culturas entre otras disposiciones; y es en 2003 cuando se emite la Ley de Derechos Lingüísticos y se reforma en 2012, la cual otorga el derecho a los niños a recibir educación en su propia lengua, independientemente del lugar donde estén cursando su educación.

En 2016, y teniendo como marco los documentos jurídicos y normativos, el Conafe se propone desarrollar un modelo educativo que por su filosofía y características representa una alternativa educativa pertinente para los contextos indígenas y migrantes, ya que su esencia parte del establecimiento de relaciones educativas personalizadas que promueven la inclusión y la interculturalidad mediante el diálogo: el Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo, el ABCD, que es de lo que trata el presente documento.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA E INTERCULTURALIDAD EN UN MÉXICO DIVERSO

Para abonar a favor del trabajo incluyente e intercultural, el Modelo Educativo de Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo (ABCD) que desarrolla el Conafe tiene como propósito proporcionar servicios educativos de calidad, pertinencia y relevancia para los niños y jóvenes que habitan en contextos indígenas marginados.

La educación inclusiva responde a la necesidad de atender a todos, -a la diversidad-, y en especial, a los que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados. Atender a la diversidad representa un reto en un mundo multicultural, donde se mezclan y yuxtaponen las culturas a partir de múltiples contactos originando un entramado de relaciones que avanzan hacia la homogeneización, en un proceso de asimilación e integración que busca la desaparición de los grupos minoritarios.

En un mundo que avanza hacia la globalización, la homogenización y la pérdida de las diferencias, una manera de resistir de los pueblos indígenas es la de fortalecer la diversidad cultural y lingüística, que representa la contraparte de la globalización como proceso homogeneizador.

Promover el fortalecimiento de lo diverso en un entorno cambiante, implica desarrollar y fortalecer en estos contextos indígenas las relaciones personales entre todos los participantes, principalmente entre el LEC y sus alumnos. En los servicios indígenas del Conafe, pueden existir



una o varias lenguas originarias y el español. De esta manera, la forma de relacionarse aspira a ser intercultural porque rompe la relación asimétrica de jerarquía entre los participantes en cuanto a relación de aprendizaje, y se da en diálogo entre iguales donde se intercambian puntos de vista y se enriquecen ambas partes. En este proceso permeado por las relaciones personales, la interculturalidad se promueve diario en el quehacer cotidiano en el aula y fuera de ella; por tanto, la interculturalidad se plantea como una aspiración y como una construcción constante.

En este contexto indígena, son dos las principales desigualdades o asimetrías escolares que es necesario combatir, como dice Sylvia Schmelkes, la primera tiene que ver con el acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes indígenas que viven en comunidades alejadas y dispersas, y que se encuentra relacionada con la calidad educativa. “Más grave aún: la asimetría escolar es la que nos explica por qué los indígenas aprenden menos en la escuela, y por qué aquello que aprenden les sirve menos para su vida actual y futura”.⁴

Para ejemplificar lo anterior, recurrimos a un concentrado de respuestas que las asambleas realizadas en algunas comunidades dieron en el marco de la Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa realizada por el INEE:

La gran mayoría de comunidades consultadas señala la desvinculación de la escuela de la vida comunitaria [...] en muchos casos se concibe a la escuela en contracorriente de la identidad y la cultura comunitaria [...] la escolarización resta tiempo a los estudiantes para aprender habilidades que permitan ser productivos en las comunidades y fomenta su desinterés por la cultura propia. Un interés enfático consiste en decir que los niños no solo se preparen para poder desempeñarse fuera de su comunidad sino que aprendan habilidades que les permitirán producir y satisfacer sus necesidades dentro de la economía comunitaria. Existe en algunos lugares la preocupación de que los estudiantes mientras más avanzan en la escolaridad, se vuelven menos aptos para el trabajo en la comunidad. La escuela no debe alejarlos de estos aprendizajes. No todas las comunidades esperan que la escuela ofrezca estas habilidades, pero sí que no las obstaculice [...]. No sirve lo que nos enseñan (Nejapa de Madero: 25), ya no hacen nada los niños: solo toman clase...⁵

Sirva lo anterior para que el LEC tenga un referente de lo que piensan algunas comunidades sobre el vínculo escuela-comunidad y el papel de la escuela, para tomarse en cuenta dentro del diagnóstico comunitario y en el plan de intervención dentro y fuera del aula en el marco del trabajo comunitario.

Por otro lado, y hablando de la segunda asimetría: “La asimetría valorativa debe combatirse con los grupos indígenas persiguiendo y obteniendo, como fruto de la educación básica, el orgullo de la propia identidad. Pero es evidente que el origen de esta asimetría, de la discriminación y el racismo que ella implica, se encuentra en la población mestiza. Por eso, la educación intercultural tiene que ser para toda la población. Si no es para todos, no es intercultural”.⁶

Se requiere el trabajo arduo y constante de concientización de todos para superar el aspecto valorativo e ideológico que nos muestra -de manera falsa- a grupos culturales que se consideran superiores a los demás; y por otro lado, grupos minoritarios, que ellos mismos se consideran menos que los demás, con lo cual queda de manifiesto el funcionamiento del racismo.

⁴ Sylvia Schmelkes, “La interculturalidad en la educación básica” (México: Conafe, 2009), 5-9.

⁵ INEE, *Protocolo de consulta a pueblos y comunidades indígenas* (México: INEE, 2015) 1.7, 28.

⁶ Sylvia Schmelkes, 9.



En México existen actualmente diferentes pueblos originario, lo que representa muchos pueblos, una diversidad de culturas, un México pluriétnico, pluricultural; en México, de acuerdo a los especialistas del INALI, existen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas,⁷ es decir, vivimos en un México plurilingüe o multilingüe: mejor dicho, el país es tan diverso que representa muchos Méxicos, muchas realidades.

Dicha diversidad representa un reto en cuanto a su atención educativa, si se quiere brindar una atención personal, de respeto al interés del estudiante, y trabajar recuperando y/o fortaleciendo la lengua materna, implica necesariamente desarrollar el enfoque inclusivo e intercultural, donde se reconozca, valore y se haga realidad el derecho de los niños y jóvenes de los pueblos originarios y afrodescendientes que viven en nuestro país a ser educados y enseñados en su lengua materna.

Veamos -como botón de muestra-, algunos datos sobre la situación en la que se encuentra la población indígena en México. Los niños y jóvenes indígenas constituyen la población con mayores carencias al vivir en la pobreza y pobreza extrema, y tener el menor grado de cumplimiento de sus derechos fundamentales. De acuerdo con la UNICEF: “[...] La mayoría de las casi 25,000 comunidades indígenas suelen ubicarse en zonas de difícil acceso, lo cual repercute en la exclusión escolar y en el incumplimiento de otros derechos de los niños indígenas. El incumplimiento de los derechos básicos de los niños indígenas también se refleja en su bajo nivel de logros educativos. Por otra parte, se estima que la tasa de analfabetismo entre los pueblos indígenas es cuatro veces más alta (más de 26% de la población de 15 años y más) que el promedio nacional (7.4%). Una de cada tres escuelas primarias generales es multigrado, mientras que dos de cada tres escuelas indígenas son multigrado, es decir, sus docentes atienden más de un grado. Muchos niños y niñas indígenas dejan de ir a la escuela porque tienen que comenzar a trabajar a una edad muy joven. Según un estudio del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) sobre el trabajo infantil, 36% de los niños indígenas entre 6 y 14 años de edad trabajan, el doble que el promedio nacional calculado en 15.7%...”⁸

Ante esta situación, y para los contextos indígenas, el Modelo ABCD representa una alternativa viable por su propia filosofía y principios que lo sustentan, se plantea la atención a la diversidad cultural y lingüística y el reconocimiento a la dignidad del otro, a partir de establecer relaciones educativas personalizadas de respeto y apoyo, en donde todos aprenden a aprender a partir de su interés y ritmo de estudio en un ambiente de solidaridad. Se trata de incluir a los otros recuperando y recreando aspectos de su cultura a través del diálogo. Y es así que este cambio en las relaciones personales que se propone represente también un cambio en muchas maneras de actuar -principalmente- dentro del salón de clase del Conafe.

⁷ SEP-INALI, *Catálogo de lenguas indígenas nacionales, variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones geoestadísticas* (México: SEP-INALI, 2013), 10.

⁸ Tomado de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/noticias_30049.htm (Fecha de consulta: 23 de junio de 2016).



El trato personal dentro y fuera del aula es el motor que genera un ambiente de confianza en un espacio diverso, donde se construye un nicho para promover el aprendizaje a partir del intercambio personal y colectivo que se genera al conjuntar distintas miradas desde las culturas que participan. Desde la perspectiva de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la interculturalidad es reconocer al otro como diverso, sin borrarlo, sino comprendiéndolo; como sucede en la relación tutora, donde el trabajo educativo inicia por el respeto al tutorado y su manera de pensar e interpretar al mundo. La interculturalidad pugna por un reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural étnica y lingüística.

El Modelo ABCD es pues, el aterrizaje del enfoque inclusivo e intercultural en el aula y en todos los espacios donde se desarrolla. Y, en este sentido, la interculturalidad no será la búsqueda de verdades absolutas, sino una constante reflexión e intercambio de interpretaciones, significados y explicaciones entre los participantes del diálogo en la tutoría, en la comunidad de aprendizaje pluricultural y plurilingüe.

A partir de lo anterior, ante la diversidad cultural del país se hace necesaria una intervención educativa que atienda dicha diversidad con pertinencia, relevancia y calidad. Y para avanzar en lo que se está proponiendo, lo primero será aceptar que la diversidad no es un problema, al contrario representa una riqueza cultural que habrá que cuidar y fortalecer. Quitar el aspecto negativo del que se le ha cargado a lo diverso ayudará a proponer estrategias de trabajo educativo para aprender del otro y con el otro, que es lo que se propone el Conafe al desarrollar el ABCD.

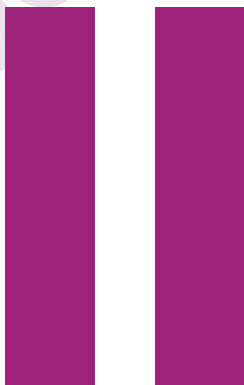




PROPUESTA DE ATENCIÓN A NIÑOS Y JÓVENES INDÍGENAS

Festival de aprendizaje en El Durazno, Tamazula, Durango. Proyecto Municipios de la Sierra Madre Occidental: Chihuahua, Durango y Sinaloa. Encuentro en el que participaron maestros y figuras educativas del Conafe de las tres entidades.

Fotografía: Luis Gerardo Cisneros



Actualmente el Conafe tiene servicios para atender a la población indígena en 18 entidades: Yucatán, Quintana Roo, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Guerrero, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Tabasco, Michoacán, San Luis Potosí, Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Durango, Nayarit, Jalisco, lo anterior representa implementar una educación dirigida a la diversidad: muchas miradas, realidades.



Ilustración: Reinhold Méndez Rhi

El presente trabajo recoge experiencias e ideas sobre las actividades que cada una de las delegaciones viene realizando con respecto a la atención a la población indígena. Desde oficinas centrales se elaboró un guion de trabajo y se impartieron dos talleres a nivel nacional durante el mes de mayo en los estados de Puebla y Sonora, y parte de los resultados aparece en la presente propuesta que todavía se encuentra en construcción.

El trabajo que el Conafe desarrolla en contextos indígenas representa un reto porque la población atendida, además de la diversidad que representa, habita en contextos dispersos y son hablantes de una lengua o varias lenguas indígenas y sus variantes (monolingües o multilingües) con un diferente grado de manejo del español.



Con el Modelo del ABCD queremos que los niños y jóvenes indígenas articulen:

Lo global como los contenidos provenientes de las diversas culturas del mundo y que constituyen el patrimonio de la humanidad. Lo nacional como las competencias básicas esenciales para todos, desde lo cognitivo y lo valoral. Lo interétnico, como los contenidos que acojan los conocimientos, valores y aportes de los diversos grupos culturales que comparten determinado territorio, para que la sociedad mexicana en su conjunto los conozca, reconozca y valore positivamente. Lo intraétnico y/o contextual como los contenidos culturales locales que incorporen a la escuela los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos. Lo personal como el espacio de desarrollo integral de los educandos, desde lo cognitivo, afectivo social y ético,⁹

y que logren:

- El dominio de los aprendizajes con pertinencia, relevancia y equidad, que contribuyan a desarrollar la capacidad de comprender la realidad desde su diversidad cultural de manera crítica y contextualizada.
- Desarrollar su competencia comunicativa, tanto oral como escrita, en su lengua materna y en una segunda lengua.
- Fortalecer el conocimiento y orgullo por su cultura como elemento que contribuye a afianzar la identidad.
- Desarrollar la competencia de aprender a aprender.

Para aplicar los principios del ABCD¹⁰ a esta diversidad de grupos es importante conocer las características de los niños y jóvenes indígenas, su cultura y el contexto en el que viven para poder brindar un servicio educativo de acuerdo a sus necesidades. Y para los LEC que por primera vez se acercan al trabajo educativo con esta población, será indispensable empezar a construir una primera caracterización de la comunidad con los primeros elementos observables sobre la población y comentarios de sus informantes sobre la comunidad en general.

Para el LEC siempre será importante conocer el contexto y las prácticas culturales de la comunidad, las características, necesidades e intereses de sus alumnos. Por supuesto, punto importante será lograr una comprensión lo más profunda posible sobre la cultura de los niños con los que trabaja así como de las culturas que interactúan en la región. Se trata de que el LEC vaya enriqueciendo su caracterización con los hallazgos y reflexiones sobre su tarea cotidiana, incluyendo sus expectativas y reflexiones sobre lo que considera importante, desde luego, siempre poner el énfasis en aspectos relacionados con la educación de los niños, el propósito de su servicio social y el respeto hacia la cultura y la o las lenguas de la comunidad.

⁹ SEP-CGEIB, *“Algunos apuntes sobre transversalidad y flexibilidad curricular”*, en *El enfoque intercultural en educación* (México: SEP-CGEIB, 2008), 31.

¹⁰ Todos tenemos la capacidad de aprender a diferente ritmo, de respetar al otro y establecer una relación horizontal, partir del interés de quien estudia, enseñar solamente lo que se conoce bien, ayudar a que el otro aprenda a aprender los lenguajes básicos; tutorar y ser tutorado significa estudiar y compartir el aprendizaje por medio del diálogo tutor y formar parte de una comunidad de aprendizaje, al tutorar hacer que el tutorado haga el mayor esfuerzo posible y no darle las respuestas para que aprenda aprender, se trata de dialogar con los autores.





Preescolar indígena Manuel Acuña, comunidad de San Pablo el Grande, Hidalgo.



Fotografía: Luis Gerardo Cisneros

Niños tutorando el cuento "El Otomí y el extranjero" que previamente estudiaron con sus maestros. "Curso taller en relación tutora para maestros indígenas". Hidalgo, 2014.

LA IMPORTANCIA DE LA LENGUA

Retomamos el planteamiento de que la lengua es "un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura, porque es una herramienta del pensamiento, un medio de comunicación y expresión, al tiempo que constituye la memoria histórica de cada una; desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de los individuos. La lengua materna de cada persona es una muestra de la rica variedad de expresión del pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de los grupos humanos".¹¹

Vista así, la lengua es el vehículo de desarrollo conceptual y cognitivo que incorpora al niño a una cultura determinada, y lo posibilita para aprender y construir una visión del mundo, una forma de concebirlo, pensarlo y expresarlo. Y es evidente que las lenguas sean distintas en palabras, sonido y estructura, pero sean iguales en tanto que representan una manera de mirar al mundo y relacionarse con él. La lengua es el medio que tenemos los seres humanos para imaginar, crear, pensar y soñar; de esta manera, la lengua representa el corazón de un pueblo, y su pérdida es el fin de una cultura, de un sistema de conocimientos, tradiciones orales, musicales, literarias, artísticas, conocimientos sobre el entorno natural y social y muchos más elementos que ya no se recuperarían.

En el ABCD se plantea que para la modalidad indígena se generen condiciones para que los LEC impulsen y favorezcan la educación lingüística de los niños, en el sentido de apoyarlos para el desarrollo de conocimientos, habilidades, estrategias y actitudes que contribuyan a avanzar en el logro de la competencia comunicativa en su lengua materna y el reforzamiento del español como segunda lengua. Se parte de que el reconocimiento de la cultura propia de los niños es fundamental para el fortalecimiento de su lengua materna. En ese sentido, se plantea el reconocimiento del español como segunda lengua de los niños indígenas, lo que significa reconocer que los niños tienen una base lingüística, su lengua materna, desde la que se acercan

¹¹ SEP-CGEIB, *El enfoque intercultural en educación, Orientaciones para maestros de primaria* (México: SEP-CGEIB, 2014), 19.



y aprenden el español como una segunda lengua; es decir, como un contenido específico, como materia de aprendizaje. “La enseñanza de la lengua materna en un contexto bilingüe asegura un eficiente aprendizaje y apertura al idioma castellano u otras lenguas”.¹²

El aprendizaje de una segunda lengua implica, entre otros aspectos, la posibilidad de transferir competencias comunicativas y curriculares desde la lengua materna hacia la segunda. Será importante el desarrollo de varias acciones para impulsar el trabajo con las lenguas maternas de los niños: la producción de textos, la creación de un ambiente letrado en las lenguas que se usan en la comunidad, es decir, la elaboración de muchos tipos de textos: letreros, avisos, carteles, anuncios con palabras, frases y pensamientos en la lengua o lenguas que se hablan en la comunidad, además de propiciar la reflexión sobre el uso de la lengua y la interpretación de diferentes textos literarios.

En resumen, y haciendo caso a lo que las comunidades expresan en la consulta realizada por el INEE:

En todas las comunidades, el asunto de la lengua indígena cruzó la mayoría de los temas discutidos [...]. Los tres principales planteamientos acerca de la relación entre la lengua indígena y la educación escolar fueron: a) aprender a hablar, leer y escribir tanto el español como la lengua indígena y, además, usar ambas lenguas como vías de aprendizaje de los contenidos escolares, b) usar la lengua indígena como vía principal de enseñanza y c) recuperar la lengua local que ha entrado en desuso con el apoyo de la escuela. Cabe destacar que en todas estas posturas no se excluye, sino se enfatiza, el buen aprendizaje del español.¹³

Y para desarrollar el trabajo educativo en la comunidad, los LEC tendrán que ser hablantes de la misma lengua o una variante de la comunidad a la que sean asignados. De igual manera, la lengua materna será el idioma de comunicación pedagógica y una de las constantes será incorporar la lengua indígena en todas las actividades escolares con el propósito de promover su uso y resaltar su importancia.



Fotografía: Ana Liz Sánchez Mora

Sitagapachi, Guachochi, Sierra Tarahumara, primaria indígena; Conafe, 2014. Los alumnos desarrollan sus habilidades lingüísticas mediante juegos tradicionales.

¹² Galdames (2007: 13-18), citado por Tania Santos Cano, *Estrategias para uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica* (México: SEP-CGEIB, 2015), 29.

¹³ INEE, *Protocolo de consulta a pueblos y comunidades indígenas* (México: INEE 2015).



LÍNEAS DE TRABAJO A DESARROLLAR DURANTE LA JORNADA ESCOLAR

En la organización de la jornada escolar –que aparece en el cuadro siguiente– se pone énfasis en el estudio de las UAA como primera línea de trabajo; y en el desarrollo del Taller de lengua y cultura como segunda línea, sin dejar de reconocer la importancia de las demás actividades que se realizan de manera integral como se puede ver en el siguiente horario.

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA JORNADA ESCOLAR					
HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00 a 8:30 a. m.	Inicio (bienvenida, pase de lista, lectura del diario de la comunidad de aprendizaje, etcétera).				
8:30 a 10:30 a. m.	Trabajo con las Unidades de Aprendizaje.			Taller de lengua y cultura.	
10:30 a 11:00	RECESO				
11:00 a 12:00 a. m.	Trabajo con las Unidades de Aprendizaje.		Promoción de la lectura y fortalecimiento de la escritura.	Apreciación artística.	Conciencia corporal
12:00 a 2:00 p. m.	Estudio de las Unidades de Aprendizaje Autónomo y conformación de la comunidad de aprendizaje.				
2:00 a 3:00 p. m.	Estudio de las Unidades de Aprendizaje Autónomo y conformación de la comunidad de aprendizaje.				

ORIENTACIONES PARA ESTUDIAR LAS UAA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS GRUPOS INDÍGENAS

Se presentan algunas orientaciones para apoyar a niños y jóvenes indígenas en el estudio de las UAA, en un lenguaje específico que se quiere aprender: matemáticas, ciencias sociales, naturales y literatura, y están escritas en español.

El estudio de las Unidades de Aprendizaje se realiza siguiendo los principios y estrategias del ABCD, la tutoría, y la construcción de redes de aprendizaje en el salón. En este escrito solamente se mencionan de manera general ya que se han elaborado documentos que desarrollan en detalle la propuesta a partir de la relación tutora.

Los contenidos de las UAA que más se vinculan con el contexto indígena se encuentran en las Unidades de Aprendizaje de Exploración y comprensión del mundo social y en la de Lenguaje y comunicación, las cuales desarrollan temas integrales donde algunos textos



tratan sobre la diversidad de las culturas en el tiempo y el espacio. El propósito es estudiar la diversidad en diferentes espacios y periodos de tiempo. Una de estas UAA se llama Pueblos de México y el mundo.

En todos los campos formativos, cada UAA contiene un conjunto de textos en español, inglés y en algunos casos se incorporó un texto que trata sobre alguna cultura de México o el mundo, además de una lectura en lengua indígena incluidas las UAA de Educación Inicial. En las UAA la tarea consiste en resolver los desafíos que se van presentando antes de cada lectura. Los textos en lengua indígena son cinco: un poema mixteco, un cuento, juegos de palabras y un arrullo en náhuatl, adivinanzas y trabalenguas en tseltal, y un cuento en náhuatl. Estos son los textos y desafíos que se presentan para fortalecer el estudio de las lenguas originarias.

Cabe señalar que esta es una primera aproximación a una propuesta intercultural en donde se trata de que los estudiantes puedan conocer y valorar los diferentes aportes que los pueblos originarios hacen al conocimiento del mundo; y de esta manera, uno de los propósitos del ABCD es incorporar de forma gradual a las UAA textos que contengan conocimientos de las 68 agrupaciones lingüísticas de nuestro país.

A partir de lo anterior, tanto para la población indígena como para la no indígena, se propone el estudio de textos que tratan sobre los pueblos originarios, ya que brindan muchos elementos de empatía, conocimientos y experiencias además de ser material de reflexión sobre las diferencias y semejanzas vistas desde la cultura de la comunidad.

En el trabajo con los textos y temas referidos, se recomienda enfatizar el tema de la diversidad cultural al estudiar la cosmovisión de diferentes pueblos, por ejemplo: el origen del ser humano desde la cultura chol, tarahumara, nórdica, pueblo de Israel; textos que tratan sobre las formas de vivir: los mongoles, rarámuri, los bosquimanos, los egipcios; la relación de los indígenas con su entorno: los tarahumaras, los pueblos indígenas y el cambio climático, la globalización y los grupos indígenas; el papel de la mujer en distintas sociedades: el pueblo timbira, la Malinche, los derechos de la mujer, los derechos de las primeras naciones; la visión de los niños sobre la guerra; la aplicación de conocimientos de los pueblos originarios: el desarrollo de las matemáticas en el pueblo maya; procesos de reflexión sobre el otro; la situación de los indígenas en la actualidad entre otras reflexiones de autores que presentan los temas desde diferentes ángulos. Y desde luego, el énfasis que se haga en el marco de la tutoría deberá de partir del interés de quien estudia.

Algunas orientaciones para obtener mayor provecho de las UAA que abordan textos en lenguas indígenas y temas de diferentes grupos culturales son:

- Los textos propuestos tratan sobre la manera en que los grupos humanos interpretan el mundo, su cosmovisión y su forma de vida, y para propiciar la reflexión habrá que tener en cuenta las diferencias y semejanzas con nuestra cultura.
- Es importante conocer y profundizar en el contexto del pueblo que se estudia para entender su manera de interpretar el mundo al relacionar los aspectos que se van descubriendo sobre economía, organización social, política, religión, tradiciones culturales, entre otras.



- Identificar las distintas maneras en que los pueblos viven y piensan, y hacer un ejercicio de comparación con otras culturas.
- Identificar al autor y su perspectiva, para saber desde qué ángulo aborda el tema.
- Los tutores tendrán que construir los puentes culturales y lingüísticos necesarios, es decir, las explicaciones de significados de un contexto cultural a otro tomando en cuenta el desarrollo cognitivo de los alumnos durante la tutoría, para lograr la comprensión de los estudiantes mediante el uso de ejemplos, contraejemplos, analogías, relatos, y otros enlaces significativos para quienes estudian.
- El trabajo con los cinco textos en lenguas indígenas tiene el propósito de acercar a los estudiantes a una lengua que desconocen, para después de estudiar el texto, reflexionar sobre la diversidad lingüística y la interculturalidad.



Equipos estatales de indígenas y migrantes del Conafe en el Taller de Puebla en mayo de 2016.

Fotografías: Luis Gerardo Cisneros



Construyendo el mapa de la diversidad cultural y lingüística en México: cada responsable apoyó en la elaboración del mapa de la República, después dibujó su entidad y proporcionó información sobre los grupos étnicos, sus características y lenguas, además se trazaron las rutas de migración, y luego en plenaria, en el marco del ABCD se acordaron estrategias de trabajo generales y específicas.



EL TALLER SOBRE LA LENGUA Y LA CULTURA

La segunda línea de trabajo consiste en desarrollar las sesiones correspondientes propiamente al Taller sobre la lengua y la cultura. Durante cuatro horas a la semana se abordarán temas relacionados con el uso de la lengua en un ambiente letrado y con material construido en el mismo taller (ver jornada escolar). El taller es práctico y el LEC tendrá que construir su plan de trabajo con la ayuda de sus alumnos a partir de sus necesidades e intereses detectados en un diagnóstico sociolingüístico.

Con el Taller sobre la lengua y la cultura se pretende que los LEC adquieran herramientas metodológicas, didácticas y estrategias para aprender por medio del diálogo, sobre el enfoque de inclusión e intercultural que les permita atender con pertinencia y calidad a los niños y jóvenes indígenas, principalmente en el fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Los elementos que nutren al taller surgen, por un lado, del estudio cotidiano de las UAA con los temas sobre los pueblos indígenas mencionados renglones arriba; de las cinco lecturas en lengua indígena que aparecen en las UAA, y de la recopilación y análisis de aspectos relevantes de la cultura de la comunidad: tradición oral, mitos, cuentos, leyendas, fiesta patronal, ceremonias religiosas, recuperación de la historia de la comunidad, arte, música, eventos comunitarios, sin olvidar la reflexión de temas nacionales y mundiales que permiten a los estudiantes contar con una visión local y global del acontecer del mundo y su relación con su comunidad.

El Taller sobre la lengua y la cultura parte de las prácticas sociales del lenguaje, en donde se prioriza la producción contextualizada de lecturas y escrituras que traten de aspectos relacionados con el ambiente comunitario. De igual manera, tarea importante será el análisis y reflexión de la producción oral y escrita a partir de respetar el aprendizaje diferenciado. Y desde luego, la práctica de la lengua como vehículo de comunicación será en todo momento, y como dice Carlos Lomas, en el taller se trata de “hacer cosas con las palabras con determinada intención”.¹⁴

El estudio de algunos textos de las UAA en el taller ayudará a modelar una metodología de trabajo para analizar e interpretar textos en lengua indígena. Ciertamente que estos primeros textos pueden no corresponder a las lenguas que se hablan en la comunidad, pero trabajar con ellos abre la puerta a entender las semejanzas y diferencias entre las distintas lenguas indígenas y entender el concepto de diversidad cultural y lingüística. Después de trabajar estos primeros textos se contará con elementos metodológicos para abordar otras lecturas, y será tarea de los participantes en el taller proponer nuevos materiales propios de las lenguas que se hablan en su región, pueden redactarse textos breves como poemas, trabalenguas u otros que los hagan de acuerdo a una serie de momentos en los que descubran cómo se redacta en su lengua y cómo en español, una especie de contraste de formas de estructuras en las lenguas.

¹⁴ Carlos Lomas, *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*
https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-ensec3b1anza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf (Fecha de consulta: 15 de julio de 2016).





Rancho Ignacio, municipio de los Fortines, Nayarit. Preescolar y primaria indígena. El LEC apoya a los niños en la práctica de la escritura.

En caso de que en la comunidad no haya textos escritos en la lengua indígena, el LEC puede investigar con especialistas y conseguir algunos además del apoyo para interpretarlos, y desde luego, se espera que la fuente principal que nutra los temas de reflexión en el taller surja del estudio que se tenga de la comunidad: fiestas patronales, ritos, bailes y tradiciones, historia oral, testimonios escritos y temas actuales, problemáticas de la comunidad, cosas que quieran contar los niños y jóvenes sobre el juego, la escuela, la familia, la tecnología el trabajo, la salud, los derechos humanos, el medio ambiente y su cuidado y otros más.

Características del taller

El Taller sobre la lengua y la cultura es un espacio práctico de reflexión, discusión para desarrollar diversas actividades: análisis sobre la lengua y la cultura de los grupos indígenas a partir de las UAA, ejercicios de lectura y escritura en lengua indígena iniciando con los textos de las UAA, elaboración de diarios de campo y etnografías, recuperación de saberes comunitarios, diseño y creación de materiales didácticos bilingües para trabajar en el aula, entre los que se encuentran vocabularios, taxonomías, tablas numéricas, listas de palabras, cuentos, fabulas, crucigramas, estrategias para recuperar la historia comunitaria y otras.

- En el Taller sobre la lengua y la cultura, el LEC retoma la lengua y cultura de la comunidad para realizar un trabajo acorde a las características y necesidades de la comunidad y de los estudiantes.
- El taller retoma los elementos generados en la caracterización de la comunidad que realizó al principio y que sigue construyendo, y los del diagnóstico sociolingüístico que realizó para identificar el dominio y nivel lingüístico de sus alumnos.
- El taller tiene como propósito desarrollar habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, y escribir usando diferentes estrategias y materiales didácticos que se puedan ir construyendo en el taller.

- Es un espacio de trabajo con la dinámica propia de un taller y con la participación colectiva del grupo, que requiere la planeación de las actividades por parte del LEC y de los participantes.
- El LEC -hablante de la lengua- coordina el taller y construye los puentes culturales necesarios para lograr la comprensión de lo que se estudia, para lo cual deberá conocer la cultura de la comunidad, de tal forma que pueda recurrir a ejemplos cotidianos con el fin de lograr en los estudiantes la comprensión de lo que en ese momento estudian.
- En el espacio del taller se estudian los textos de las UAA que tratan sobre las diversas culturas de México y el mundo y son motivo de reflexión personal y grupal.
- Se estudian e interpretan los cinco textos en lengua indígena que aparecen en las UAA, que sirven de ejemplo para modelar una forma de trabajo, después se proponen nuevos textos en las lenguas locales.

Propósitos del Taller

- Conocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de México a partir del trabajo en los textos de las UAA y otros propuestos en la comunidad.
- Sensibilizar y visibilizar la diversidad de lenguas en el aula, fomentar su uso y reflexión.
- Apreciar y valorar la historia y cultura de su comunidad y comprende que existen diversas maneras de interpretar la realidad.

Principios de actuación

Son el marco de referencia del taller para desarrollar las habilidades lingüísticas y se asocian al enfoque del Modelo ABCD, estos son:

- El trabajo es colectivo, solidario, la dinámica es la de un taller y la prioridad es la persona.
- Se parte del respeto, interés, ritmo y visión del mundo que tienen los participantes.
- En todo momento se trata de aprender a aprender desarrollando las habilidades lingüísticas.
- La reflexión en el taller se da a partir de las tareas realizadas, principalmente recuperando la manera en que se hicieron y las dificultades que se tuvieron, lo que representa una tarea permanente, porque de esa reflexión surgen los aprendizajes significativos.
- Cada lengua local representa una manera de entender el mundo y se comparte para conocer otras interpretaciones, que se respetan y valoran.
- El trabajo está encaminado a que los participantes sean bilingües: leer y escribir en la lengua materna y en una segunda lengua.

DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

Los niños indígenas de nuestro país, requieren fortalecer su formación bilingüe, a través del desarrollo de las competencias comunicativas en su lengua materna y el español, lo anterior



implica que su lengua materna no se utilice en la escuela solo como medio de comunicación pedagógica sino que se pueda reflexionar sobre ella y la use también con fines académicos, es decir, para analizar los saberes que se producen y sus aportaciones al conocimiento del mundo. Al igual que el español, el niño que habla alguna lengua indígena debe desarrollar en español y su lengua materna las habilidades de escuchar y hablar la lengua, leer y escribir.

Escuchar y hablar la lengua o lenguas de la comunidad

En las comunidades indígenas el conocimiento y su transmisión son principalmente por vía oral. Valorar el conocimiento oral proporciona una inmensa cantidad de materiales que se van transformando al paso del tiempo y nunca mueren: tradiciones, leyendas, mitos, dichos, adivinanzas, tratamientos curativos, la visión del ser humano y de la naturaleza. La palabra dentro del contexto indígena tiene mucha fuerza, y es la manera natural de comunicarse, por lo que los estudiantes se sentirán más libres al practicarla.

El tiempo destinado al taller será para practicar las habilidades lingüísticas. Se trata de hablar y comunicarse todo el tiempo en las lenguas locales y se propone desarrollar diferentes ejercicios para escuchar a hablantes de la comunidad y luego compartir palabras, oraciones e instrucciones. Hacer ejercicios de conversación entre otros.

La oralidad es anterior al desarrollo de la escritura, y es un elemento importante en el contexto indígena. Estamos concibiendo la oralidad como un sistema con valor particular diferenciado de la escritura que cuenta con estructura propia e independiente.

La asamblea es un ejercicio interesante del trabajo en la modalidad indígena y migrante que se usa para fomentar la participación, informar, tomar acuerdos, realizar planes, acordar agendas, identificar avances, dar opiniones, hacer votaciones y otras. Es la reunión participativa del grupo en la que, por medio de la discusión y los acuerdos colectivos, los alumnos, apoyados por el LEC, llegan a un consenso para realizar una actividad. La asamblea constituye un mecanismo pedagógico permanente, encaminado fundamentalmente al desarrollo lingüístico y social del niño en aulas indígenas o migrantes.

Dedicar tiempo a que los niños inventen y cuenten cuentos e intercambien interpretaciones y experiencias siempre será gratificante. Los cuentos tratan de historias que por sus características son universales, y tendiendo los puentes culturales y lingüísticos necesarios por parte del LEC, todos los participantes del taller, independientemente de su edad, podrán entender, disfrutar y reinterpretar de manera oral o escrita estas narraciones. Pedir a los niños adaptaciones de los cuentos a su realidad ayuda a fortalecer el aprendizaje, porque ellos retoman aspectos significativos del entorno natural y social de su comunidad, y eso lo hace un aprendizaje significativo. En este sentido, las historias son una excelente herramienta para lograr la transferencia de conocimientos de un contexto a otro, por lo que al pedir a los estudiantes que realicen el ejercicio de escuchar, contar, recrear y adaptar cuentos a su contexto los estamos ayudando a identificar estructuras del lenguaje y a organizar sus representaciones mentales.

¹⁵ Aporte de Efraín Pérez Farelas.



La importancia de la oralidad¹⁵

Llamamos oralidad a todas las formas de usar la palabra hablada en la comunidad. Cuando se emplea la lengua oral se busca una comunicación directa, pues no existe ningún intermediario entre el hablante y quien escucha.

Como se ha mencionado en las comunidades indígenas, la manera más usual de comunicarse es oralmente. La expresión en la lengua propia está cargada de los significados y la sabiduría de cada pueblo; los momentos y los lugares en que se usa una lengua están definidos por las costumbres vigentes.

En la memoria se guarda aquello que se ha transmitido por medio del habla; por eso, saber escuchar con respeto y atención resulta fundamental en el modo de ser indígena y también es condición en la relación tutora.

Desde el nivel de la educación inicial y en el preescolar la consolidación de las estructuras de la lengua no depende de su estudio, sino fundamentalmente de su uso. Es posible reconocer diferentes usos de la lengua que tienen un espacio y una función educativa y que afectan el aprendizaje de la lengua del niño en la educación inicial y en preescolar.

La lengua tiene diversos usos dentro de toda comunidad. En las comunidades indígenas existen actividades que determinan usos de expresiones diferenciadas de la lengua; cuando el niño acompaña a su madre a la iglesia, al mercado, a la siembra, a las fiestas, etcétera, penetra de manera directa en los distintos ambientes lingüísticos de la comunidad.

Al asistir a la escuela, los niños conforman un colectivo en el que se crean situaciones de comunicación nuevas; en el grupo los niños tendrán nuevos motivos para comunicarse entre sí, eso refuerza su lenguaje. En el aula el uso que le dan el LEC o los alumnos tutores al lenguaje cuando explican algo, ya sea al dirigirse al grupo en su conjunto o a un niño en particular para dar indicaciones, sugerir acciones o coordinar las actividades.

Por lo anteriormente mencionado hay diversos momentos en que los estudiantes se expresan de todo lo que ocurre y hay a su alrededor porque es natural el uso de su lengua materna, por eso los espacios en el aula deben abrirse a la expresión oral para reforzar su uso e importancia. Por eso es importante considerar que los alumnos platiquen sus experiencias derivadas de las prácticas sociales del lenguaje en su comunidad: las actividades de compra y venta de productos, cuando los integrantes de las comunidades se dedican a actividades agrícolas, cuando preparan los alimentos, en la preparación de una festividad, cuando los adultos aconsejan o llaman la atención y a través de anécdotas, cuentos o leyendas.

La escritura en lengua indígena y en español¹⁶

Los registros escritos en lengua indígena pueden encontrarse no solamente en libros y cuadernos, sino en una variedad de objetos. Tales escritos contienen significados comprensibles

¹⁶ Conafe, *El Taller de investigación y desarrollo lingüístico* (México: Conafe, 2006).



para las personas de la comunidad y se propone realizar actividades para que las familias o las mujeres expliquen lo que significan sus bordados o pinturas en los diferentes objetos, y los niños traducirlos a la escritura con apoyo de los mayores, quienes harán la versión en lengua indígena y en español de lo explicado por las mujeres de la comunidad. Estos recursos representativos constituyen un antecedente y un equivalente de la escritura en la lengua indígena, y muchas veces no solo expresan mensajes destinados a su grupo, sino también dirigidos a seres importantes como los dueños de los animales, las montañas, la lluvia, los dioses, el rayo y otros.

Es esencial que el LEC aprenda a leer y escribir en lengua indígena apoyándose de niños monitores que ya lo saben hacer o que han avanzado más. De igual forma es importante construir un ambiente letrado, para lo cual se pedirá a los alumnos elaboren letreros con palabras, frases y textos breves que tengan sentido para ellos,¹⁷ participación activa en el periódico mural y el establecimiento de correos para practicar la escritura por diferentes medios.

En el taller los estudiantes tendrán que aprender a escribir en su lengua, y para los que saben escribirla, necesitarán practicarla para fortalecerla, y su producción escrita tendrá que ser en su lengua materna y en español. Se trata de propiciar encuentros entre la lengua indígena, el español y hasta con una tercera lengua como es el inglés que se propone en las UAA. Los territorios de cada lengua son perfectamente claros, y las dos o tres lenguas se pueden desarrollar de forma armoniosa como instrumentos complementarios y adecuados para diferentes propósitos.

Cada lengua, según sus características y necesidades particulares, a partir de su estudio generará sus respectivas reglas, y algo que se aprovechará será la utilización del alfabeto latino. Esto es lo que tendrán en común la escritura del español y la escritura de las lenguas indígenas, aunque, claro, con algunas distinciones y excepciones.

Puede ser que alguna comunidad que se comunique en lengua indígena no tenga desarrollado un acuerdo para su escritura, en esos casos se recomienda indagar con los habitantes de la comunidad sobre las letras que se asignarán a los sonidos de su lengua, con la finalidad de establecer la escritura de ésta y ejercitarla.

Fotografía: María del Rosario Zúñiga Galván



Tantoyuca, Veracruz, preescolar indígena. Los niños desarrollan el aprendizaje colaborativo.

¹⁷ Los productos que resulten de las sesiones en taller, principalmente materiales de las exposiciones en las lenguas de la comunidad y en español y otros como vocabularios, abecedarios, frases significativas que sean de consulta colectiva pueden colocarse en las paredes del salón.



Para la construcción de la escritura de las lenguas y variantes indígenas que no la tengan, un primer ejercicio consiste en identificar la correspondencia entre grafía y sonido, debido a que en la escritura desarrollada por la mayoría de los hablantes bilingües existe una apropiación de la escritura utilizada para el español.

Se recomienda desarrollar un glosario con cada una de las palabras que se vayan escribiendo, a fin de contar con un registro de la lengua y que este se quede en la comunidad para que los mismos habitantes puedan hacer uso de él y enriquecerlo. Además de hacerles notar que su lengua se escribe.

Ejercicio:

Los estudiantes evocan una frase pequeña en lengua indígena y la analizan para asignar grafías (letras) a los sonidos, las escriben en su cuaderno y las interpretan para posteriormente darles una redacción en español.

Escucha con mucha atención la pronunciación de cada una de las palabras, se repite las veces que sea necesario para identificar cada sonido y poder asignarle una grafía (letra).

El siguiente es un ejemplo para empezar a trabajar la escritura:

	VERBO	SUJETO	OBJETO
Lengua: jocalteco	sk'abnitox	no'ox	sti
Glosa	abrió	el coyote	su boca
Redacción en español	El coyote abrió su boca.		

Ejercicio:

En la glosa se encuentran ciertas construcciones que no son las apropiadas para una correcta redacción en español; sin embargo, en este primer paso no interesa la exactitud en cuanto a las reglas del español, sino lograr una aproximación a los significados en ambas lenguas de acuerdo con la consideración de los hablantes de la lengua indígena.

La elaboración de la glosa sirve para apuntalar el análisis gramatical de la propia lengua; con ello es posible encontrar lo que le es específico por medio de una serie de comparaciones y contrastes entre lenguas indígenas y de estas con alguna otra, en este caso el español, aunque el procedimiento puede aplicarse a otras lenguas.

“Lógica, ingenio astucia, memoria, análisis, síntesis, y otras funciones se ponen en juego cuando se desea identificar los elementos comunes y puntos de contacto entre dos frases equivalentes, escritas una, en la lengua conocida, y la otra, en una lengua desconocida. La discusión, el diálogo y el trabajo en grupo resultan fundamentales en estos complejos procesos didácticos...”¹⁸



Para el caso de las comunidades hablantes de lenguas que ya tienen acuerdos sobre la forma de escribirlas, es importante que indagues sobre las producciones escritas que existen de la lengua que hablan los niños para identificar los acuerdos sobre las grafías que se usan para su escritura. Te recomendamos buscar tanto los alfabetos como los textos en las lenguas indígenas, entre los materiales que se encuentren en el aula, con los propios niños, con los padres de familia y/o en las páginas de internet de instituciones como: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI: <http://www.inali.gob.mx/>); Dirección General de Educación Indígena (DGEI: <http://dgei.basica.sep.gob.mx/>); Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB: <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>); así como la página del CONAFE <http://www.gob.mx/busqueda?site=conafe>, la serie Hacedores de palabras.


Un ejercicio interesante para la práctica de la escritura es el correo comunitario. En un principio es necesario realizar actividades de escritura de cartas o mensajes de las madres a los niños. Estas las pueden, si no saben escribir, dictar al maestro o a otro niño que sí sabe escribir, para su hijo o hija después de leer o que alguien les lea lo que su mamá les escribió, ellos “contestarán” haciendo una carta con garabatos, dibujos o escritura convencional. En caso de que sean dibujos o garabatos, el LEC escribirá debajo de cada dibujo el mensaje que el niño envía y en clase o reunión con las madres, cada una recibirá y leerá la carta de su hijo.

La escritura de las cartas será enteramente libre, es decir, los niños elaborarán con sus propios recursos mensajes que sean significativos. Los niños leerán en forma libre sus propias cartas, o sea, interpretarán a los demás lo que quisieron decir. Cuando reciban alguna carta también la leerán libremente y tratarán de interpretar lo que el remitente quiere informar. Habrá una caja o un lugar apropiado para depositar las cartas, pero también se entregarán en forma directa y personal.

También pueden consultar las recomendaciones señaladas en el texto Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación de la CGEIB, en particular la Estrategia 5. Mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes a partir del desarrollo de habilidades o destrezas lingüísticas. La página web para consultar este texto es: <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>.

¹⁸ Conafe: *Escuela y comunidades originarias en México* (México: Conafe, 2000), 41.



A decorative graphic on the left side of the page. It features a vertical stack of colorful, swirling shapes: a pink swirl at the top, followed by a purple swirl, an orange swirl, a green swirl, and a dark purple swirl at the bottom. Below these swirls are three vertical purple bars of varying heights. The text is positioned to the right of these graphics.

ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO DE UN TEXTO EN LENGUA INDÍGENA

En este apartado se presentan tres formas de estudiar un texto en lengua indígena. Las personas que realizaron el trabajo no son hablantes de la lengua que les tocó estudiar, y el trabajo que realizaron partió de su interés. Cada estudiante escribió un registro de aprendizaje con los pasos que siguió resaltando las principales dificultades.

La finalidad de los registros es que sirvan para la discusión y el análisis sobre la manera de estudiar un texto en lengua indígena, y que los interesados puedan tener un referente que les ayude a reconstruir las estrategias que usaron para interpretar cada una de las lecturas. Visto así, el registro es un instrumento de reflexión del aprendizaje realizado y proporciona elementos metodológicos para abordar el estudio de estos textos y otros más que se vayan proponiendo en el taller.

POEMA MIXTECO DE LA REGIÓN DE TLAXIACO, OAXACA

Estudio por cuenta propia del poema en lengua mixteca:

“Ita ja ’a ndi’i, saa ma ni ni” (Flor morada, flor mía).

Guadalupe Estrella

ITAJA’ANDI’I, SAAMA NI NI

Ita ja’a ndi’i sama ni lu’u
Ita sanuni tivi tío luu.
Rum rum sa’a tío luu.

Nuyuku, nuyuku kua’an tío luu.
Ntuku ti ita ti’ivi ti’ vii.
Yoo u’un iñu, uja, yoo una, yoo inn.

Jita tío luu.
Rum, rum vi tío luu.

Nu ita nuu ita kua’an tío luu.
Ntukuti tuxi ti’ivi ti’ vii.
Ntukuti ntu’ute nu toto, ichi, ntu’ute.
Nu yauí ichi ti.



Cuando estudié la UAA *Poesía eres tú*, no profundicé en el poema escrito en lengua mixteca, principalmente porque no tenía ningún referente sobre esta lengua indígena, bueno no había hecho un estudio por cuenta propia de una lengua distinta al español. Sin embargo, pensé que tener la interpretación al español me simplificaría el estudio por cuenta propia.

Resultó bastante interesante el estudio de este texto, o debo decir textos, pues como dije, está la versión original escrita en mixteco por una niña del estado de Oaxaca¹⁹ *Francelia González González de ocho años de edad*, y la versión de la interpretación en español (que lo más probable es que la haya escrito la misma niña).

Como no conocía nada sobre el mixteco, en el poema solo ubiqué el significado de “Rum rum” que sería el mismo en los dos textos, una onomatopeya sobre el sonido que según Francelia genera el chupamirto. Comencé a buscar un vocabulario en mixteco, encontré un diccionario básico del mixteco y comencé con la búsqueda de palabras que están en el poema.

Encontré las siguientes:

MIXTECO	ESPAÑOL
Ita	Flor
Ja'a	Este, esta, da
Ndi'i	Todos, acabarse, pensar
sama	Cambiar
ni	Usted, indica pasado
Sa'a	Hacer
Kua'an	Ve, vaya , va
Ti'vi	Chupa
yoo	Mes, luna
U'un	Cinco
iñu	Seis
Una	Ocho
jita	Canta
ichi	Camino, secarse

¹⁹ Conafe, “Hacedores de las palabras”, en *Versos arrullos y canciones* (México: Conafe, 2012), 26-27.



En el poema escrito en mixteco, escribí debajo de cada verso el significado de las palabras que encontré. En seguida me di cuenta que había encontrado el significado de por lo menos tres números: cinco, seis y ocho, y al mirar la interpretación en español noté que hablaba de cinco meses del año: mayo, junio, julio, agosto y septiembre, me di cuenta que de ese verso me faltaban dos palabras por traducir pues **yoo** significaba mes o luna (aquí podría darle ambos sentidos, el literal de mes, o referirse a las lunas de esos meses:

Yoo u'un, iñu, uja, yoo una, yoo inn → Mes o luna cinco, seis, uja, mes ocho, mes inn

Entonces deduje que uja= siete e inn=nueve.

Esto me llevó a indagar más en los números escritos en mixteco, fue aquí donde encontré que había variaciones en la lengua mixteca por regiones:

NUMERALES EN LENGUAS MIXTECAS					
Español	Xochapa	Yosondúa	Nuù Ndéyá	Peñasco	Atlatlahuca Frontera Pue- Oax
uno	iin	iin	in	in	in
dos	uvi	uu	uù	uu	'ùì
tres	unì	uni	unì	uni	uni
cuatro	kumi	kuun	kuùn	kuun	kúmi
cinco	u'un	u'un	uhùn	u'un	u'u
seis	iñu	iñu	iñù	iñu	iñu
siete	uxà	uxà	uxà	uja	usa
ocho	una	unà	unà	una	una
nueve	iin	iin	iin	iin	iin
diez	uxì	uxì	uxì	uxì	uxì
once	uxì iin		uxì in	uxì in	uxì in
doce	uxì uvi		uxì ui	uxì uu	uxì 'úi
quince	xà'un			ja'un	xaun
veinte	oko		okó	oko	oko
treinta	oko unì			oko uxì	oko uxì
cuarenta	uvi xiko			uu xiko	'úi xiko
sesenta	unì xiko			uni xiko	uni xiko
cien	cien			ciento	siendo

Cuadro elaborado por Guadalupe Estrella Martínez a partir del blog: <http://tiuun.blogspot.mx/> (Fecha de consulta: 22 de junio de 2016).

En la región de Peñasco coincidían casi todos los números, a excepción del nueve. En el poema está escrito como **inn** y en la tabla como **iin**, pensé que tal vez pudo ser un error de dedo a la hora de transcribirlo, sin embargo, algo que me pareció más convincente fue lo que me comentó un compañero del Departamento de Educación Indígena del CONAFE, mencionó que efectivamente las lenguas indígenas tienen muchas variantes entre regiones incluso entre localidades cercanas.



Por ejemplo del mixteco, se conocen tres grandes categorías: mixteco alto, mixteco central y mixteco bajo, dentro de estas hay muchas más, los estados en donde se concentra la mayor cantidad de hablantes del mixteco son: Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Puebla:

El mixteco es un idioma tonal, es decir, que el significado de las palabras cambia según el tono del que se trate. Además, es una lengua que comprende muchas variantes, en cuyo número los investigadores no logran ponerse de acuerdo, ni tampoco sobre la clasificación y el grado de comprensión y comunicación entre los hablantes de las diferentes variantes del mixteco. Según algunos, cada pueblo tiene su propia variante, con ciertos rasgos que la distinguen de las de otras comunidades vecinas. En su opinión, existen variantes tan distintas entre sí, que sus hablantes no pueden comunicarse.²⁰



Francelia, la autora del poema, es de la región de Santa María Asunción, Tlaxiaco en Oaxaca.

Entonces pudimos deducir que es muy probable que dentro de esa región de Peñasco **inn** puede ser una variante de **iin** para nombrar al número nueve. Así lo interpreté.

Ahora pude establecer una relación entre los números escritos en lengua mixteca y los meses escritos en la interpretación en español:

²⁰ Dubravka Mindek, Mixtecos. *Pueblos indígenas del México Contemporáneo* (CDI: PNUD, 2003), 7. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11727/mixtecos.pdf> (Fecha de consulta: 22 de junio del 2016).



MIXTECO	ESPAÑOL	INTERPRETACIÓN EN POEMA
yoo	mes o luna	mes
u'un	cinco	mayo
iñu	seis	junio
uja	siete	julio
una	ocho	agosto
iin	nueve	septiembre

Como ya contaba con más elementos en la tercera estrofa, me centré en ella:

<p>Yoo u'un iñu, uja, yoo una, yoo inn.</p> <p>Jita tioo luu.</p> <p>Rum, rum vi tioo luu.</p>	<p>Mes de mayo, junio, julio, agosto, septiembre, canta el chupamirto, rum, rum, chupamirto bonito</p>
---	--

Las palabras resaltadas son términos de los que ya conocía su significado.

Entonces fue aquí donde encontré el significado de otra palabra, la que más se repite en el texto: **tioo luu** que deduje significaba chupamirto, pues el tercer verso lo deja notar “canta el chupamirto” **jita** es **cantar** por tanto **tioo luu** es **chupamirto**, de paso identifiqué el significado de otra palabra: **vi**, quizá es bonito o bello, en el cuarto verso solo queda esa palabra y en la traducción bonito.

Aquí tuve la oportunidad de hacer una reflexión con apoyo de Luis Gerardo, ya había notado la relación entre los números y los meses, pues había una correspondencia, entonces comprendimos que eso, para la niña que la había escrito, para su cultura representaba una metáfora, quizá para mí, en mi cultura, no tendría ese significado, el de metáfora, pero ella establece la relación entre el número del mes y el nombre del mes, hay una relación entre ellos. Luis Gerardo me comentó que la metáfora tiene una estructura universal, sin embargo, lo que en una cultura es una metáfora, para otra no lo es, por el significado que se les da a las cosas.

En esa misma estrofa encontramos otra: canta el chupamirto, sé que el chupamirto o colibrí no canta, más bien se comunica a través de sonidos, a esto se le llama trinar, se compara su sonido con un canto en el poema, compartimos el significado de esa metáfora.

Continué con la traducción de las siguientes estrofas. El método fue el mismo que con la estrofa número 3. Identifiqué palabras que ya conocía su significado e intenté deducir las demás. Por ejemplo en la segunda:



Rum rum sa'a tío luu.	Rum, rum, hace el chupamirto,
Nuyuku, nuyuku kua'an tío luu.	de cerro en cerro va el chupamirto,
Ntuku ti ita ti'ivi ti' vii.	anda de miel en miel.

Las palabras resaltadas son términos de los que ya conocía su significado.

En el segundo verso deduje que **Nuyutu** significa **cerro**, dado que se repite la palabra.

En el último verso pude identificar que la traducción tal vez no era literal, más bien era una interpretación, pues en otra búsqueda que realicé de vocabulario encontré que **Nkutu** significa **buscar**, **ti'vi** significa **chupar** e **ita** ya sabía que significa **flor**. Entonces literalmente no se cumple con lo que dice el cuarto verso de la segunda estrofa del poema en español. Más bien fue la interpretación que dio la niña al español, que dice: “de cerro en cerro va el chupamirto”.

Después de tener más elementos en la versión mixteca, continué con la comprensión de la interpretación en español, lo primero que me pregunté fue: ¿Por qué el título del poema es “Flor morada, flor mía”, cuando el poema habla en mayor parte del chupamirto?

Es importante destacar el tiempo al que ocupa el poema, pienso que al referirse a la temporada de mayo a septiembre destaca la temporada de lluvias, temporada de siembra, de ver verde por la vegetación en algunas zonas, y seguramente estas fechas para los indígenas son mucho más significativas que para alguien que vive en la ciudad.

Otra cuestión es a qué flor se refiere, a qué flor morada, seguramente durante los meses mencionados es temporada de una flor típica del lugar, por la variedad de flores moradas se me complicó saber cuál es.



Fotografía: © banco de imágenes gratis. www.bancodeimagenesgratis.com/2012/11/colibri-o-chupamirto-tomando-la-miel-de.html

Colibrí alimentándose del néctar de una flor morada (*ipomoea purpurea*).



El poema habla de cómo y de qué se alimenta el colibrí. Una de las dos fuentes de alimento del colibrí es el néctar de las flores. De ahí el tercer verso de la segunda estrofa “anda de miel en miel” andar de miel en miel es decir que anda de flor en flor alimentándose de su néctar, el néctar. “El néctar es una solución acuosa más o menos concentrada de azúcares, aminoácidos, iones minerales y sustancias aromáticas. Es producido por las flores como atrayente y recompensa para los animales que realizan el servicio de la polinización (transporte involuntario de polen de unas flores a otras de la misma o distinta planta)”. Otra fuente de alimentación son los insectos.

Cuando dice que “anda en busca de miel”, “chupa que chupa” es porque el colibrí tiene una lengua que le permite succionar el néctar de las flores que como ya sé es dulce. El colibrí también toma baños y bebe agua, siempre estará cerca de lugares en donde haya cosas de las cuales alimentarse.

En cuanto a estructura y recursos literarios cada estrofa del poema escrito en mixteco (5) corresponde a una en la interpretación al español, aunque como ya lo dije no necesariamente de manera literal.

Pienso que quizá es un poema libre, por no estar sujeto a la formalidad de la métrica, sin embargo, como ya lo mencioné, se vale de algunos recursos literarios como lo son la metáfora y la onomatopeya.

Aunque fue una experiencia nueva estudiar un poema escrito en mixteco con su interpretación al español, pienso que apliqué estrategias que he utilizado en el estudio por cuenta propia de distintos temas como la búsqueda de palabras desconocidas, la relación que voy encontrando entre lo que ya sé y lo que voy descubriendo, las argumentaciones que voy dando en mi registro de estudio, etcétera. Así que estoy totalmente convencida de que no importa qué tema se desee aprender, cuando contamos con capacidades y habilidades que nos permiten aprender por cuenta propia.

MIXTECO	ESPAÑOL
Ita	Flor
Ja'a	Este, esta, da
Ndi'i	Todos, acabarse, pensar
sama	Cambiar
ni	Usted, indica pasado
Lu*u	Botón de flor
Sa'a	Hacer
Kua'an	Ve, vaya , va



MIXTECO	ESPAÑOL
Tí'vi	Chupar
yoo	Mes
jita	Canta
ichi	Camino, secarse
Tio luu/tioo luu	Chupamirto
nuyuku	monte
Kua*an	Va (ir)
Tuxi/nduxi	miel
ntuku	abierta
ntukuti	bebe
Ntu*ute	Agua del río
ichi	Secarse/camino/piedras andar
toto	tepetate
yauí	maguey
nu	Si o pregunta de

Sobre los mixtecos

“Los mixtecos denominan a su lengua como *tu'un isâví*, literalmente “palabra de la lluvia”, y se consideran como *na ñuu isâví* que significa “los del pueblo de la lluvia”. Lógicamente a esto añadimos que su dios principal es el dios de la lluvia.

En el año 2000, ellos constituyeron la cuarta comunidad lingüística indígena por su número de hablantes en México, con un total de 446,236 individuos mayores de cinco años. Su área tradicional es la región conocida como La Mixteca, un territorio compartido por los estados de Oaxaca, Puebla y Guerrero. Sin embargo, debido a la migración causada por la extrema pobreza de esta región, se ha extendido especialmente al Estado de México, la Ciudad de México, a ciertas zonas agrícolas de Baja California y Sinaloa e incluso en Estados Unidos.

A causa de la fragmentación del territorio mixteco, de la lengua han surgido diferentes variantes. Se puede decir que cada comunidad habla de una variante de la misma. Una de las características del mixteco es el valor significativo de los tonos, esto significa que una diferencia tonal entre dos palabras puede cambiar el sentido de las mismas. Los tonos son representados



por acentos diacríticos. El acento agudo del español representa el tono más alto. El tono bajo se representa subrayando la vocal de la sílaba. El tono medio no se representa.

La nasalización de las vocales puede ser significativa o no, dependiendo de la palabra. Todas las vocales pueden ser nasalizadas, llegando a constituir esto un valor que cambia el significado de las palabras. Generalmente, las vocales nasalizadas van al final de las palabras. En este caso, cuando hay más de una vocal en la palabra, los hablantes de mixteco tienden a nasalizar las vocales anteriores por nasalización regresiva. Las vocales que anteceden a las letras **m** y **n** suelen adquirir carácter nasal por progresión²¹.

No menos importante es también la glotal, representada por el apóstrofo que corta el sonido de una sílaba (por ejemplo: *ve'e*, *casa*).

El sistema de numeración es vigesimal. Los números del uno al 10 tienen una forma simple. A partir de ahí se van formando mediante la adición de unidades a decenas hasta el 20, con excepción del número 15, que es denominado con un término distintivo.

Fotografía: Efraín Pérez Farelas



Guadalupe Estrella con Rosalía Martínez López, hablante de lengua mixteca de una variante diferente a la de Tlaxiaco, Oaxaca. Su participación enriqueció la interpretación del poema al aportar elementos del contexto del lugar y su visión sobre la naturaleza, el chupamirto y el tiempo.

²¹ <http://idiomamixteco.blogspot.mx/2010/12/idioma-mixteco-tuun-isavi.html>
http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_mixtecas#Escritura



CUENTO EN LENGUA NÁHUATL DE LA HUASTECA VERACRUZANA

María del Rosario Zúñiga Galván

TLATOLI TLEN YIWEKAUITL

Yiuekautl itech no altepetl otlapanok tlamouisoli itech se ostok tlen itoka “Kachtitla”. Okajka tlakame tlen okintemouaya tekuanime, se tiotlak oyake itech ostok iwan okitake miak kopitzome iwan se okimiktike, pampa okajka miake itech ostok iwan ikon okixotlaltike kuauitl pampa makisakan kopitzome o mamikikan.

Okse tonali oyaki ika yehwan, otlachiato xoch omike tekuanime, ikuakon okalaki otlatemoke nochten okalaki nawin tlakame iwan se omoka tlatentli tlen okalake otlatemohjke nochten iwan amitla okasike, iwan okisaskia ikuakon omotlatzak iwan ompa omike; axhan tlen omoka plapohua tlenotlapanok, pampa miak kitowan tlen tlakatl omoka kahlan yen tlahtlakole okinimaka ika miak tohmi, tlen ompa itech ostok.

(José Tlaxcala Tlaxcala, 13 años, náhuatl, Xilotla, Atlahuilco Veracruz).

“Tlatoli tlen yiwekautl”,

“La cueva de los jabalines”

(*Historias de cuevas, culebras y diablos*, Serie Hacedores de las palabras. México: Conafe, 2001, 21).

Registro de estudio

El texto a trabajar es “La cueva de los jabalines”, de la colección Hacedores de las palabras, la lengua que se está trabajando es el náhuatl de la huasteca veracruzana de Xilotla, Atlahuilco, Veracruz, es una lengua que es aglutinante y una palabra suele estar conformada por dos o más palabras.

Un poco de historia

ENSEÑANZA DEL NÁHUATL EN MÉXICO

Los primeros indicios de la enseñanza del idioma náhuatl se remontan al periodo colonial español, donde los religiosos comenzaron a escudriñar en el estudio y enseñanza de la lengua franca más conocida en el imperio mexica, los frailes se vieron obligados a enseñar la doctrina cristiana en la lengua náhuatl, los niños mexicanos aprendían en los corredores de los templos matemáticas, doctrina cristiana y música en su lengua materna conjuntamente con el español y otras lenguas indígenas.



Para iniciar el estudio, el primer paso fue hacer tarjetas con cada una de las palabras del texto en náhuatl, posteriormente investigué qué variante era y encontré que es de la huasteca veracruzana; por lo que busqué diccionarios de náhuatl de esa región, sin embargo, no encontré todas las palabras del cuento.

Ejemplo del vocabulario construido en tarjetas:

tlatoli	Tlen	yiwekauitl	yiuekauitl
dicho, palabra, cuento	que	tiempo atrás	tiempo atrás

Con estas palabras construí un primer texto:

Dicho, palabra que está pegada en la pared, hormiga que anda en la ropa, también pueblo de todos conjuntamente está pegado en la pared, hormiga que anda en la ropa una cueva, caverna que bestias, fieras que matan una tarde, por la tarde y con ella, muchos, bastante, jabalíes y con ella, el, por qué está pegado en la pared, hormiga que anda en la ropa cueva caverna y con ella árbol, palo, madera.

Otro calor del sol, a medio día con, mediante afilador cuchillo que, sobre y con ella, el, nada allá hoy ahora que muchos, bastante suficiente que hombre o mujer, señor, soberano, persona inocente, cosa bastante desatarse algo, abrirse la carta, descoserse algo que dos veces cueva.

Este texto no tenía mucha relación con lo que decía el cuento en español, puesto que no tenía la traducción de todas las palabras. Después me acordé de que la señora Lucila Montero Sánchez quien labora en el CONAFE, vivió en Veracruz, y al entrevistarla me dijo que conocía algunas palabras de la lengua, sin embargo, el náhuatl que conoce es una combinación de dos pueblos: Cuatempán y Xaltatempa, del estado de Puebla. El escenario lingüístico que presenta la señora Lucila es el siguiente:

- Lo entiende
- No lo habla
- No lo lee
- No lo escribe

Ante este escenario lingüístico inicié con una breve explicación de lo que se está realizando con las unidades de aprendizaje que contienen textos en lengua indígena. Posteriormente le mostré el cuento en náhuatl y las palabras que llevaba traducidas, me comentó que no conocía muchas palabras porque ella lo entendía y hablaba poco y no era la misma variante que ella conoce. Sin embargo, le dejé el texto y me tradujo dos palabras. Después busqué en otros diccionarios y encontré más palabras, y todavía no era suficiente para construir un texto coherente.



Pensé en otra estrategia para acercarme al texto de Lucila y que me pudiera ayudar a traducir con más precisión el texto, así que le platiqué de manera general de lo que trata el texto en español; sin embargo, no me pudo decir más. Así que mi propuesta fue leerle el texto y conforme iba escuchando las palabras ella iba reconociéndolas y me pedía leerlas nuevamente. Ella decía que no las pronunciaba así, pero que el significado era tal cosa. De esta manera a ella le pareció un poco más fácil porque al escuchar las palabras las entendía y me podía decir la glosa; inclusive escribió dos o tres palabras con mucha dificultad pero mostró mucho interés en hacerlo; así que le repetí varias veces y muy lentamente las palabras, y pudo escribirlas como ella las escuchaba y así hasta que terminamos el texto quedando pendientes pocas palabras.

Con estos elementos construimos Lucila y yo un texto más entendible:

“Cuento que se contaba tiempo atrás”

Tiempo atrás estaba pegado también el pueblo de todos_____permiso en ella una cueva que nombran “Kachtitla”, alguien muchos hombres que bajaban bestias una tarde _____Pegado_____iban con ellos y vieron muchos puercos y con el uno matar para_____muchos adentro de la cueva y en ella y de esa manera prendieron fuego con leña _____acarrear puercos que se mueran.

Otro medio día_____con él fueron a ver flor ya están muertos_____arriba meter y bajar tres hombre y de ellos uno se quedó afilando el cuchillo.

Que meter bajar_____y él nada encontraron y en ella acarrearon a arriba_____y con él allá muerto, hoy que se quedó para contar_____muchos _____que un hombre se quedó afuera_____inocente vender aquí mucho dinero que allá está pegado en la cueva.

Finalmente el texto quedó de la siguiente manera:

“Lo que pasó en Kachtitla”

Hace mucho tiempo había muchos pueblos que estaban muy juntitos, y cerca había una cueva a la que se tenía que pedir permiso para poder entrar en ella, esta cueva se llamaba Kachtitla.

Una tarde varios hombres vieron a un grupo de jabalines y los quisieron matar, los persiguieron hasta aquella cueva para poder prenderles fuego y así se murieran todos. Al otro día fueron a la cueva a ver si los jabalines ya estaban muertos, entraron a la cueva y solo uno de ellos se quedó afuera para cuidar la entrada, sin embargo, pasó el tiempo y aquellos hombres que habían entrado a la cueva no salían todavía, después de un tiempo el hombre que quedaba afuera se percató de que todos aquellos hombres habían muerto adentro de la cueva.

Cuando él entró a la cueva se percató que había mucho oro incrustado en la cueva de los jabalines.



La versión original en español es la siguiente:

“La cueva de los jabalines”

Hace muchos años en mi comunidad ocurrió un accidente muy sorprendente en una cueva llamada Kachtitla. Había hombres que se dedicaban a cazar animales; una tarde se dirigieron a la cueva y de repente vieron varios jabalines. Entonces, emocionados, mataron un jabalí, pero adentro de la cueva había varios. Prendieron fuego para que salieran los jabalines o se murieran, para que a la mañana siguiente fueran por ellos. Al otro día muy tempranito los hombres fueron a ver si los animales se habían muerto, decidieron entrar y entraron; uno quedó afuera de la cueva. Al estar adentro buscaron pero no encontraron a los jabalines y decidieron salir. Al llegar a la entrada, la cueva se cerró y no pudieron salir y murieron. Esta historia cuenta la gente que el hombre que quedó afuera vendió a los hombres que entraron por varias monedas de oro y que en esa cueva existen cosas de oro.

En la búsqueda de información encontré una tabla comparativa de las variantes de esta lengua indígena para poder entender que existen diferencias en cuanto a la lectura, escritura, pronunciación y significado y me ayudó también a comprender más lo que Lucila me decía de por qué no podía decirme la glosa de todas las palabras, a continuación se presenta un ejemplo:

Lista de cognados de varias variantes dialectales en diferentes grupos que permiten reconocer los parentescos más cercanos y la evolución fonológica según la región:

Náhuatl clásico	Náhuatl central	Tetela	Huasteca hidalguense	Centro de Veracruz
nāhuatlahtōlli	nahuatlahtolli	nawatlâtolle'	nauatlajtoli	nawatljatoli
Michoacán	Náhuatl guerrerense	Náhuatl tetelcinteco	Náhuatl tabasqueño	
nahualatol	nauatlajtuli	mösiehuallatoli	nawatatuli	

Al concluir todo este proceso de búsqueda respecto de la lengua náhuatl, reflexioné lo importante que es considerar el contexto local de cada estudiante, sobre todo porque el proceso que realicé con Lucila me permitió confirmar que en el trabajo con las lenguas indígenas es esencial considerar las cuatro habilidades lingüísticas: habla, escucha, oralidad y escritura, y obviamente conocer un poco sobre el lugar donde nació y fue educada, sus tradiciones y creencias, entre otros aspectos culturales que surgieron en la misma plática con ella, pues la lengua tiene mucha relación con el desarrollo cultural de cada comunidad.

La variante que poco entiende Lucila, es distinta a la que yo estaba trabajando por lo que se le dificultó muchísimo la traducción, hasta que trabajé con ella la parte de la lectura y la escucha porque en repetidas ocasiones mencionaba que a su mamá le entendía cuando esta le hablaba.



Entonces fue que me percaté que la habilidad con la que ella contaba era la escucha y por ello decidí trabajar a partir de esa habilidad.

Mi conclusión se encamina hacia esa parte: reconocer su contexto, identificar el escenario lingüístico que presenta y la o las habilidades con las que cuenta la persona, y en este caso con los niños se dificulta aún más esta identificación lingüística ya que muchas veces el LEC no cuenta con los elementos para determinar en qué situación de la lengua materna indígena está el alumno.

Sin embargo, el apoyo de un diagnóstico comunitario, un diagnóstico lingüístico grupal e individual, una observación constante e interacción con los habitantes de la comunidad son herramientas que permitirán hacer esta precisión lingüística con sus alumnos y dar pauta al trabajo con las Unidades de Aprendizaje Autónomo.

Fotografía: Blanca Angélica Tovar



María del Rosario Zúñiga Galván con Lucila Montero Sánchez, hablante de náhuatl de una variante de Puebla, diferente a la del náhuatl de Veracruz del cuento que estudiaron. Lucila entiende el náhuatl, no lo habla, no lo lee, no lo escribe. Le ayudó a Rosario: Rosario leía en náhuatl, Lucila escuchaba y le decía las palabras que conocía, luego, Rosario construyó un vocabulario y trabajó en la interpretación del cuento. Lucila le ayudó proporcionándole contexto y su visión sobre el tema del cuento.

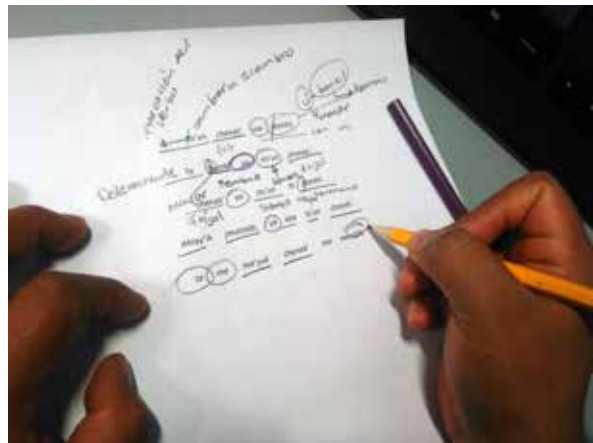
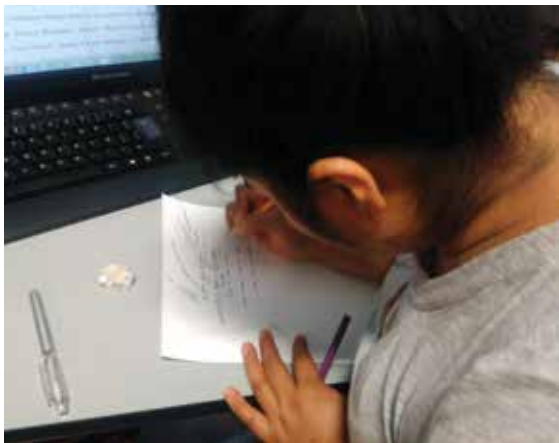


TRABALENGUAS EN LENGUA TSELTAL DE CHIAPAS

Registro de la traducción de un trabalenguas en lengua tseltal

Alicia Gregorio Velasco (hablante de Chinanteco)

Fotografía: Alicia Gregorio Velasco



Fotografía: Alicia Gregorio Velasco

Alicia Gregorio Velasco es originaria de San Antonio Anasco, Tuxtepec, Oaxaca y habla chinanteco y como segunda lengua el español. Como desafío estudió de forma autodidáctica un trabalenguas en lengua tseltal, y en su registro se muestran sus hallazgos y dificultades.

Cuando me pidieron que realizara una traducción de un trabalenguas en la lengua tseltal, me asusté porque es una lengua que no hablo, y porque no sabía en qué variante está escrito. Debo decir que al ser una lengua que no conozco se me dificultó un poco.

Lo primero que hice fue leer el trabalenguas e identificar las palabras que se repiten en varias ocasiones. Después, para poder llevar a cabo la traducción tuve que investigar la variante del tseltal en que está escrito el trabalenguas. Y a continuación les presento un mapa de las comunidades tseltales tomado del trabajo de Gilles Polian.



Mapa adaptado de Gilles Polian. *Gramática del tseltal de Oxchuc tomo I*. (México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores: Publicaciones casa chata, 2013).



El trabalenguas corresponde a la comunidad Duraznal, Santa Fe Chilón, Chiapas, de acuerdo con los datos del INALI hay cuatro variantes de la lengua tseltal²², esta variante corresponde al bats'il k'op /tseltal del norte.

Una vez obtenida la información realicé la búsqueda de las palabras en los diccionarios de la lengua tseltal y algunas tesis para poder llevar a cabo el trabajo. Posteriormente, busqué las palabras que más se repiten e hice una lista de ellas.

Me ha sido un poco difícil realizar esta traducción ya que hay palabras que dependen del contexto de uso, por ejemplo en un documento encontré que la 'ya' es la marca de incompletivo y en otros textos se menciona que es un determinante; y entonces esta situación me causó incertidumbre porque no supe cuál poner. Hay palabras en tseltal que son compuestas, por lo que no se encuentran como tal en un diccionario. Por ejemplo, el caso de la palabra **xlaj-otik** está compuesta de la siguiente manera **x** me indica que es un verbo intransitivo; **laj**, es la raíz verbal, y **otik** significa morir; por lo tanto, toda la palabra significa morimos.

Jts'un	Siembro. Primera persona del verbo sembrar
chenek'	frijol
sok	Con mi
jbankil,	Mi hermano mayor
sts'un	Siembra. Tercera persona del verbo sembrar
Ahiay'ik	Oigan
j-molol-ab	Mis compañeros 'ab' marca de plural
s'un	
xweotik	comemos
winal	hambre
ma'yuk	No hay
me	Condicional de la negativa
xba	voy
ya	marca de incompletivo
te	Determinante
ma	Marcación de negación
ta	preposición

²² http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (Fecha de consulta: 11 de julio de 2016).



1.-	Jts'un	chenek'	sok	jbankil,		
	Sembrar= siembro	frijol	Con mi	Hermano mayor		
SIEMBRO FRIJOL CON MI HERMANO MAYOR						
2.-	te	jbankil,'	ya	sts'un	Chenek' e	
	Determinante	Mi hermano mayor	incompletivo	Sembrar	frijol	
MI HERMANO SIEMBRA FRIJOL						
3.-	chenek'	ya	sts'un	te	jbankil.	
	frijol	incompletivo	Sembrar	det	Mi hermano mayor	
SIEMBRO FRIJOL COMO MI HERMANO MAYOR						
4.-	A'yaik	jmololab,	ya	xba	ts'un	chenek'
	Oír	mohlol 'compañero', ab 'Plural' 'compañeros'	incompletivo	voy	Sembrar	frijol
OIGAN COMPAÑEROS, VOY A SEMBRAR FRIJOL						
5.-	teme	me	ma'yuk	chenek',	ma	xweotik
	det	Condicional de la negativa	No hay	frijol	Marca de negación	Comemos
SI NO HAY FRIJOL, NO COMEMOS						
6.-	te	chenek	ma	xweotik		
	Determinante	frijol	Marca de negación	comemos		
COMEMOS FRIJOL						
7.-	ya	x-laj-otik	ta	winal		
	Marcación del incompletivo	x verbo intransitivo laj raíz verbal otik nosotros morimos	Preposición (de)	hambre		
DE HAMBRE NO MORIMOS						

Por último, agradecemos el apoyo que nos brindó el maestro Eleuterio Olarte Tiburcio al ponernos en contacto con el maestro Silvestre Hernández Clara, hablante de tseltal, quien nos comentó que al hacer la traducción casi literal se deja de lado el contexto de la práctica cultural y social de la lengua, y con esto se pierde la belleza de su lengua.





**EL DIAGNÓSTICO
SOCIOLINGÜÍSTICO
PARA EL TRABAJO
EDUCATIVO**

IV

El diagnóstico sociolingüístico es un procedimiento muy importante, tanto en la comunidad local, en los grupos de niños, y en los campamentos agrícolas. Esto es así, dado que es indispensable para iniciar cualquier actividad educativa, conocer el nivel de comprensión y uso de una o más lenguas que tienen los niños del grupo, eso con la finalidad de que ninguno quede excluido de la comunicación y del aprendizaje, a causa de la incomprensión lingüística.

La propuesta de orientación pedagógica para el trabajo con las lenguas indígenas y el español, parte de una primera ubicación de las características lingüísticas del grupo escolar y de las comunidades en cuanto al uso de las lenguas, que se establece a partir de la información obtenida en la caracterización de la comunidad, las entrevistas con los padres y el diagnóstico lingüístico. Con esos datos podemos avanzar en la identificación de habilidades y potencialidades de cada estudiante, y del grupo de estudiantes.

La situación lingüística de un grupo puede ser muy variada. Un primer caso es cuando en el aula algunos alumnos hablan solo lengua indígena, otros únicamente español y varios más son bilingües en diferentes grados. Otra posibilidad es que, dentro del salón escolar, los estudiantes tengan un manejo muy semejante de la lengua, pues la mayoría habla lengua indígena y muy poco el español. Conocer cuáles son las lenguas indígenas que se hablan en un grupo de niños es importante para diseñar una estrategia pertinente e incluyente de gestión educativa y de las lenguas en el aula.

En comunidades monolingües indígenas, los LEC, que en todos los casos, sin excepción, deben ser hablantes de las lenguas indígenas (HLI) que se hablan en esas comunidades, tienen que realizar un reconocimiento más fino de las habilidades y competencia bilingüe de cada estudiante, dado que, contrario al sentido común que predomina entre los padres de familia, quienes piensan que los niños ya saben todo lo que tienen que saber de su lengua indígena, esto no es así, y el LEC debe hacer un trabajo de forma cuidadosa.

Los niños indígenas, tanto en sus comunidades de origen como en otras localidades a las que frecuentemente emigran, o en los campamentos agrícolas donde pasan largas temporadas, tienen un conocimiento limitado de su lengua materna, que debe ser reforzado y enriquecido, sobre todo, a través del aprendizaje inicial de la escritura y la lectura (preescolar y primeros grados de primaria) en esas lenguas, aprendizaje que, en la mayoría de los casos, los niños indígenas (ni sus padres o hermanos mayores) han desarrollado.

Por otro lado, será indispensable que los niños, cuya lengua materna es la indígena, aprendan a hablar el español, dado que a veces no comprenden este idioma. También deberán aprender el español en su forma escrita, habilidad que aprenden inicialmente en la lengua indígena, o si ya entienden un poco de español, en ambas lenguas.

Una vez caracterizado el grupo escolar respecto al uso que los estudiantes hacen de las lenguas y en particular de su lengua materna, podemos enfocar la atención personalizada detectando fortalezas y debilidades, considerando que puede haber estudiantes que cursan desde el preescolar hasta la secundaria.



Diagnóstico sociolingüístico

Para iniciar el diagnóstico sociolingüístico dentro del aula, se le recomienda a los LEC considerar los elementos con los que ya cuentan. Uno de ellos es la caracterización que elaboraron al empezar su servicio social en la comunidad, que entre otros aspectos contiene el croquis para llegar a la comunidad, características generales del espacio geográfico y de la cultura de la comunidad, espacios significativos, lenguas que habla las personas de la comunidad, entre otros. Un elemento recomendable –siempre que se trate de una comunidad donde el Conafe ya presta el servicio–, será acudir al anterior LEC para recibir consejos y recomendaciones en todos los aspectos, principalmente en el relacionado con la comunicación con los estudiantes, más si en la comunidad se hablan dos o más lenguas con sus respectivas variantes. Una recomendación importante que no se debe dejar pasar es acudir a las autoridades civiles, tradicionales, y desde luego, a la miembros de la APEC para escuchar el consejo respecto al trabajo que se va a realizar. Es algo que se da por hecho (platicar sobre la dinámica educativa-lingüística-cultural), pero es conveniente poner énfasis.

Con este contexto general, los LEC, ya dentro de su aula, empiezan a conocer a sus alumnos de forma un tanto intuitiva y por referencias e identifican características específicas de cada uno de ellos, y empiezan a conocer las lenguas que se hablan en el aula así como los diferentes niveles de competencias lingüísticas. Habrá aulas donde solamente se hable una lengua, dos con el español, o más al agregarse otras lenguas o variantes lingüísticas de personas que han llegado de otros lugares. Visto así, las aulas son espacios que muestran la diversidad lingüística, y el LEC debe contar con una estrategia para atender a los niños. Siempre será importante que el LEC reconozca la importancia que tiene la lengua en el salón de clases, ya que representa una ventana al conocimiento de las normas y prácticas culturales de la comunidad; a las que estamos entendiendo como las actividades de formación, tradicionales y de recreación que realizan las personas en una comunidad, y que será valioso conocer para realizar propuestas de trabajo en el aula y fuera de ella acordes a los diferentes contextos. Un ejemplo de lo anterior, y de cómo obtener información y organizarla para usarla en los momentos de reflexión durante las sesiones de trabajo, se muestra en el ejercicio del siguiente cuadro que ejemplifica como se pueden analizar las relaciones o significados de las prácticas culturales.²³

²³ María Guadalupe Alonso. *Guía para la formación docente de la asignatura de Lengua y cultura indígena para la educación secundaria* (México: SEP-CGEIB 2014), 71.



PRÁCTICAS CULTURALES Y SIGNIFICADOS

Comunidad en la que trabajo	Prácticas culturales que se realizan	Antecedentes de la práctica cultural	Significado
Agua Blanca, Tacotalpa, Tabasco	Visita al ojo de agua de la comunidad para realizar ritual de pedimento de lluvia.	Hace 100 años que la comunidad se fundó, estaba más al norte de donde se encuentra actualmente. El cambio se dio debido a que se encontró el ojo de agua y la permanencia de vida que éste ha dado a la comunidad; de ahí la petición de lluvia y agradecimiento.	El ojo de agua, así como otras formaciones o fenómenos naturales, es visto como parte del equilibrio y la generosidad de la tierra para con los choles. Es una práctica de retribución y asunción que se relaciona con la visión de lo complementario entre el hombre y su entorno, como pares y no como entes dominadores.

Sirva el ejemplo del cuadro para invitar a los LEC a identificar además de las lenguas, las prácticas culturales de la comunidad e investigar -junto con sus alumnos- el significado de cada una de ellas indagando en la vida cotidiana e historia de la comunidad. A partir de lo anterior es importante reflexionar y tomar en cuenta el vínculo entre la o las lenguas y las prácticas culturales que se desarrollan en la comunidad.

Las lenguas y la cultura forman una unidad indivisible, y Galisson menciona “lo que encierran o esconden las palabras. Con precisión habla de cultura detrás de las palabras”.²⁴ Y es que detrás de las palabras se encuentran las prácticas culturales. Visto así, la lengua, además de ser un objeto del conocimiento, es el vehículo de nuestra comunicación, y la correa de transmisión por la cual se comparte la tecnología, literatura, teatro, cine, notas periodísticas y demás manifestaciones culturales de los seres humanos.

De acuerdo a lo anterior, el diagnóstico sociolingüístico sirve para identificar las lenguas que se hablan, y junto con estas, algunas prácticas culturales que refuerzan la identidad comunitaria; el nivel de dominio que los niños tienen de la o las lenguas para proponer estrategias de comunicación y de estudio adecuadas; y algo importante, la valoración y actitud que se asume frente a las lenguas indígenas en diferentes contextos.

Especialistas en el tema de los escenarios comunicativos del aula y usos lingüísticos como Amparo Tusón Valls, recomiendan que antes de elaborar un programa de intervención en el aula²⁵, al menos se contesten algunas de las siguientes preguntas (que se aterrizan al contexto de los LEC) y solo para que se valore su pertinencia. No se trata de contestarlas como cuestionario, sino de que sean un ejemplo para el inicio del trabajo y la reflexión sobre el fenómeno lingüístico en el aula:

²⁴ Tomado de <https://espanolenamerica.wordpress.com/2010/10/29/lengua-y-cultura-relaciones/> (fecha de consulta 4 agosto de 2016).

²⁵ Amparo Tusón Valls; *El escenario comunicativo del aula: usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua*, http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_499/a_6815/6815.pdf (Fecha de consulta: 3 de agosto de 2016).



1. ¿Cuál es la composición sociolingüística del salón de clase?, ¿Qué lenguas/variedades utilizan los LEC así como los alumnos y las alumnas de acuerdo a los escenarios sociolingüísticos propuestos por Tania Santos? (ver cuadro adelante)
2. ¿Qué relación existe entre la o las lenguas, las variedades lingüísticas?, ¿Se puede establecer la comunicación entre todos los hablantes en el aula de Conafe?
3. ¿Cuál es la importancia que le da la comunidad a la lengua o lenguas que se hablan?
4. ¿Cuál es la relación entre la lengua indígena y el español en el aula?
5. ¿Cuál es el uso de la lengua oral y escrita?
6. ¿Cuál es el escenario sociolingüístico de los LEC?
7. ¿Cómo se trata la realidad pluricultural y plurilingüe que existe -si es ese el caso- en el aula?
8. ¿Cuál es la competencia comunicativa de los LEC y de los alumnos y las alumnas?
9. ¿De qué manera se manifiesta la diversidad lingüística?
10. ¿Qué tipo de interacciones -orales y escritas- se promueven en el aula?
11. ¿De qué manera influyen los usos lingüísticos en la valoración/evaluación de las personas?
12. ¿Se educa en las actitudes respecto a las lenguas y a las variantes?
13. ¿Se promueven los prejuicios?
14. ¿Se trabaja el respeto a la diversidad lingüística?

La elaboración de un diagnóstico sociolingüístico del aula para que tenga calidad debe partir de la observación por parte del LEC de las distintas actividades donde participan los niños, incluso propiciarlas para conocer la manera en que los niños usan su lengua a partir de aplicación de cuestionarios escritos u orales, exposiciones, debates, conversaciones breves sobre aspectos significativos, traducción de textos, narraciones de eventos familiares o comunitarios, ejercicios para hacer descripciones y la elaboración de cartas, dictados, juegos de palabras y otros. Desde luego, una actividad de suma importancia es la entrevista con los padres de familia para conocer y/o profundizar más en el manejo de la lengua de sus hijos dentro del hogar y valorar la actitud que los niños tienen hacia su lengua.

Se trata de que el LEC obtenga al final de las actividades propuestas, productos orales y escritos que le permitan conocer y valorar el uso de la lengua de sus estudiantes, y para esto se propone como punto de partida el desarrollo de actividades que tomen en cuenta las habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar.

Tania Santos Cano, en su libro propone:

Tras el diagnóstico, usted podrá ubicar a sus alumnos dentro de alguno de los escenarios mencionados en el cuadro 2. Escenarios sociolingüísticos. Esta propuesta de clasificación sitúa a los alumnos en diferentes perfiles que tienen su base en la adquisición de la lengua indígena como L1 o materna. Considera qué alumnos, de acuerdo con sus características sociolingüísticas, necesitan aprender la lengua como L1 (para fortalecerla) o como L2 (para aprenderla).



Hablante/entiende, lee y escribe en alguna lengua originaria.
Hablante/entiende, no lee, no escribe en alguna lengua originaria.
Entiende alguna lengua originaria/hablante pasivo o no hablante con diferentes niveles de comprensión.
No hablante/no entiende, no lee, no escribe la lengua originaria/conocedor de la cultura.
No hablante/no entiende, no lee, no escribe la lengua originaria/no conoce la cultura.

Cada uno de estos escenarios se explica a continuación:

Hablante/entiende, lee y escribe en alguna lengua originaria. Se trata de alumnos que hablan y comprenden una lengua indígena, la cual aprendieron en el seno familiar. Esta categoría se refiere, en su mayoría, a estudiantes en el último ciclo de la primaria o que cursan la secundaria y que fueron alfabetizados en alguna lengua originaria o que aprendieron a leer y escribir en español (o en otra lengua diferente) y tiempo después, en su lengua materna. Pueden ser monolingües o bilingües en la lengua originaria. A estos alumnos se les clasifica como L1.

Hablante/entiende, no lee, no escribe en alguna lengua originaria. El segundo escenario se refiere a los alumnos cuya lengua materna es la indígena, pero que no saben escribir ni leer en dicha lengua, se comunican en su lengua y la comprenden; es la lengua que utilizan para razonar y construir sus pensamientos; sin embargo, no han tenido oportunidad de iniciar el proceso de lectoescritura que les permita disfrutar y analizar textos o redactar escritos en dicha lengua. Puede ser monolingüe o bilingüe en la lengua originaria. También se les considera L1.

Entiende alguna lengua originaria/hablante pasivo o no hablante con diferentes niveles de comprensión. Se trata de alumnos que solo comprenden la lengua originaria, pero que no la hablan y no la utilizan en ningún ámbito. Es muy probable que estos alumnos sean hablantes pasivos; es decir, que pueden hablar la lengua indígena, pero la rechazan. Están clasificados como L2.

No hablante/no entiende, no lee, no escribe la lengua originaria/conocedor de la cultura. Se refiere a aquellos alumnos que no tienen la lengua indígena de la localidad como materna; sin embargo, participan y conocen las prácticas culturales del lugar de donde son originarios. También se consideran L2.

No hablante/no entiende, no lee, no escribe la lengua originaria/no conoce la cultura. Alumnos que tienen el español u otra lengua diferente como materna y que además, por razones de diversa índole como la migración interna o transnacional desconocen las prácticas culturales de la localidad. Se les identifica como alumnos L2.

²⁶ “habla español”, y también puede darse el caso de “semilingüe” que no domina ninguna de las dos lenguas, y se comunica de forma difícil y confusa en las dos lenguas que usa.”



Para lo anterior, es indispensable que usted también se ubique en alguno de estos escenarios; considere que muchos profesores [LEC] son hablantes de alguna lengua indígena, pero no necesariamente de la que se habla en la localidad en donde se ubica su centro de trabajo. Es necesario que evalúe su competencia lingüística en la o las lenguas que domina y después determine cuáles serían los elementos que necesitaría aprender para trabajar con una lengua indígena diferente a la suya dentro del aula. Este ejercicio le servirá para plantear de manera más pertinente las actividades para el uso, desarrollo y aprendizaje de la lengua indígena”.²⁷

La información recabada en el diagnóstico sociolingüístico y el análisis de las prácticas culturales son dos herramientas que ayudan a los LEC a conocer, planear y reflexionar sobre el contexto en el cual desarrollan su servicio social. Es a partir de conocer la dinámica comunitaria de la lengua y la cultura que los LEC podrán contar con explicaciones de la realidad que viven y proponer estrategias para mejorar su trabajo en las aulas y contribuir al bienestar comunitario.

Especialistas de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) proponen instrumentos para ampliar el diagnóstico sociolingüístico y estrategias para fortalecer las lenguas originarias nacionales, que es uno de los propósitos que se tiene en el trabajo con población en contextos indígenas y migrantes. Una referencia concreta es el libro de la CGEIB de la Maestra Tania Santos que se ha mencionado, y se puede revisar en: eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116231.pdf y de los especialistas del INALI: <http://inali.gob.mx/>

Al final se espera que el diagnóstico sociolingüístico, que se empezó a construir desde el inicio del servicio educativo del LEC, sea un documento de “arrastre” que se vaya nutriendo con elementos nuevos nacidos de la experiencia y reflexión, y que sirva de base para realizar la tarea educativa encomendada al LEC tanto dentro como fuera del aula.




Fotografía: Luis Gerardo Cisneros

Aspirantes a LEC apoyados por diferentes figuras educativas del Conafe en su segunda semana de formación. Huajicori, Nayarit, 2016.

²⁷ Tania Santos Cano, *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica*, 15-17.







**GESTIÓN PARA
FORTALECER
EL TRABAJO
DE LA LENGUA
Y LA CULTURA
EN EL AULA**

V

REUNIONES DE TUTORÍA: UN ESPACIO DE REFLEXIÓN Y PLANEACIÓN A PARTIR DEL TRABAJO EN EL AULA

Las reuniones de tutoría en tanto espacios de formación continua o permanente, tienen entre sus propósitos que los LEC:

- Realicen actividades de análisis y evaluación formativa de su práctica educativa y de sus pares, en un periodo regular.
- Identifiquen el avance y ritmo de aprendizaje de los contenidos educativos desarrollados en función de lo planeado, así como lo que falta aún por desarrollar a partir de la exposición de ejemplos del trabajo pedagógico que han realizado los propios LEC.
- Seleccionen y enlisten las UAA prioritarias, aquellas que serán desarrolladas a lo largo de un bimestre para los niveles básico, intermedio y avanzado, y su planeación por semana, quincena o mes. A partir de estas listas, los LEC elaborarán su selección semanal, mensual y bimestral para el trabajo en sus comunidades.
- Identifiquen las necesidades y propuestas de mejora inmediata y desarrollen la planeación y programación correspondiente al siguiente periodo de trabajo educativo, todo ello con el acompañamiento y la supervisión de las figuras responsables de la formación permanente: capacitadores tutores, asistentes educativos y coordinadores regionales o académicos.
- Compartan y construyan de manera colegiada recomendaciones didácticas para apoyar la educación lingüística de los niños.
- Analizan el acercamiento comunitario, la recuperación de saberes y su articulación con la propuesta curricular.

Para el caso de los servicios indígenas, se propone que además, durante la reunión de tutoría se defina un espacio, similar al Taller sobre la lengua y la cultura que se trabaja con los niños, en donde el LEC tenga la oportunidad de realizar su propio proceso de reflexión sobre la lengua, como herramienta para el trabajo lingüístico que tiene que apoyar en los niños.

Este espacio que también se denominará Taller sobre la lengua y la cultura para los LEC, deberá permitir que se compartan experiencias, reflexiones y se revisen los materiales y recursos educativos que se han elaborado junto con los niños en las lenguas indígenas con base en elementos culturales y lingüísticos recuperados en el aula y en la comunidad.

Por la importancia que tiene el trabajo de desarrollo de las lenguas indígenas y el español, en los contextos bilingües (comunidades indígenas) y multilingües (campamentos migrantes) propios del programa educativo, el taller para los LEC, en los servicios indígenas deberá tomar en cuenta dos componentes fundamentales:

El pedagógico

Es todo aquello que tenga que ver con el aprendizaje de los niños, sus características individuales, aspectos sociales y comunitarios, que implican la revaloración e inclusión de las cosmovisiones,



usos, costumbres, nociones, pautas de comportamiento y tecnologías de las comunidades. En esta parte de la tutoría se revisarán y compartirán las propuestas de puentes culturales que los LEC trabajaron con los niños y se analizarán los aprendizajes que lograron los niños de los temas de las unidades vinculados a los aspectos culturales y comunitarios, para ello se revisarán los registros de aprendizaje y los de tutoría, elaborados en lengua indígena y en español.

El lingüístico

Se refiere a todo lo que genera necesidades de capacitación, discusión y análisis en relación con el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, específicamente las maternas cuando estas son lenguas indígenas; la escritura, que implica la construcción y la discusión de los alfabetos o las reglas ortográficas para la escritura de cada lengua indígena distinta; el reconocimiento de las variaciones en las formas de hablar y de escribir; la discusión y toma de acuerdos o decisiones entre los LEC hablantes de una misma lengua indígena para la enseñanza y uso de la escritura práctica en las aulas y la definición de temas lingüísticos (en lenguas indígenas) sobre los cuales investigar, recabar información, grabaciones, vocabulario, entre otros insumos.

En el Taller de desarrollo lingüístico para los LEC, también se elaborarán programaciones mensuales y se diseñarán estrategias de evaluación, y materiales de apoyo para el trabajo con las lenguas indígenas, tales como fichas comunitarias, prototipos educativos, textos, etcétera.

Participación de padres de familia, equipos regionales, estatales y equipo central

La educación comunitaria en los contextos indígenas, significa una educación que se lleva a cabo con la participación muy activa no solo de quienes van a la escuela, o sea, los alumnos y el LEC, sino sobre todo de los padres de familia, miembros de las comunidades, autoridades, notables, y otros que asumen que ante las circunstancias poco favorables en las que la educación tiene que ser desarrollada, se requiere de un compromiso mayor por parte de la comunidad, no solamente en los aspectos operativos y económicos, sino particularmente en la actividad educativa. Esto quiere decir que las personas de la comunidad, sin importar su nivel educativo, participan apoyando el aprendizaje de los estudiantes, aportan contenidos comunitarios para la educación de los niños de acuerdo con sus opiniones y diagnóstico, asisten a la escuela a presenciar las demostraciones de los resultados de aprendizaje y se involucran en ellas como informantes o asesores, y participan en el seguimiento de los avances de cada niño y del grupo así como en la planeación de acciones para mejorar.

Implica un trabajo fuerte por parte del LEC para lograr, primero, la sensibilización necesaria entre las personas, familiares y autoridades para que se involucren y rompan con las ideas de que el único que tiene responsabilidad en la enseñanza es el LEC, o que los únicos que están en edad de aprender en la comunidad son los niños. Esta sensibilización debe iniciarse desde el primer día que se presenta el LEC y desarrollarse durante todo el ciclo escolar, para ir



conformando un grupo comunitario cada vez más participativo, exigente y comprometido con la educación en la comunidad.

La participación cada vez mayor, más informada e interesada de la comunidad en la educación, hace que los resultados de aprendizaje del grupo escolar y el interés de los niños mejoren. Con la participación de la comunidad, el trabajo del LEC no disminuye pero sí se torna más productivo, más complejo y colaborativo, dado que se fortalece la responsabilidad y la planeación comunicativa y se asumen de manera compartida tanto los éxitos como los problemas, así como las vías de mejora y solución.

El apoyo de los padres de familia para el desarrollo de las lenguas de los niños es fundamental, toda vez que es su lengua indígena la que se busca fortalecer y son ellos los especialistas en este saber, por ello es muy importante que el LEC trate de mantener una comunicación constante para, entre otras acciones, compartir expresiones y prácticas sociales del lenguaje que se desarrollan en los contextos, formas de comunicación o usos de expresiones del lenguaje particulares de la lengua de los niños en esos contextos, propiciar la participación de los padres de familia en las actividades del taller con los niños y promover el fortalecimiento y, en su caso la revitalización de su lengua y cultura al interior de la propia comunidad y fuera de ella.

Participación de instituciones y especialistas

Enfrentar el reto que supone la intervención educativa en grupos escolares de niños indígenas requiere el desarrollo y la apropiación de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes docentes que permitan favorecer procesos de enseñanza y de aprendizaje significativos en contextos diversos.

Por esta razón la importancia que reviste la vinculación con instituciones que pueden brindar herramientas didácticas para el trabajo en el aula con los niños de los diversos pueblos originarios de nuestro país, para facilitar la comunicación en el uso de la lengua materna y el aprendizaje del español como segunda lengua o viceversa, para el desarrollo de las habilidades comunicativas oral y por escrito, que permita expresar y argumentar ideas, sentimientos, escuchar a los demás, encontrar información por escrito y disfrutar lecturas y manejar los contenidos curriculares.

De esta manera llevar al estudiante a consolidar las formas gramaticales que se presentan incorporadas en la funciones del lenguaje y que constituyen elementos que permiten establecer al hablante una comunicación eficiente y socialmente aceptable (sonidos de la lengua, vocabulario y expresiones).

Lo cual implica, que la enseñanza de una lengua no es un asunto meramente conceptual, sino que requiere orientarse al alumno para que lo lleve a la práctica, pero no únicamente desde el propósito de desarrollar habilidades, sino para lograr aprendizajes y referentes en torno a ideas, actitudes y hábitos, que finalmente son los elementos que perfilan los alcances del aprendizaje.



Todo lo anterior implica buscar enlaces institucionales, ya sea con los estudiantes de universidades interculturales, institutos lingüísticos en los estados o unidades de UPN que tengan carreras relacionadas con el estudio y/o enseñanzas de las lenguas indígenas de cada región, para apoyar a los LEC en los aspectos de reflexión sobre sus lenguas, de manera que se fortalezca él como hablante y apoye de manera más adecuada a los niños. Esta es una actividad de gestión interinstitucional que deberá ser impulsada por los propios equipos técnicos estatales, con el apoyo de los equipos de las oficinas centrales del Conafe.

Evaluación y calificación de la lengua indígena

Tomando en cuenta las cuatro habilidades de la competencia comunicativa:

- Comprender la lengua
- Hablar la lengua (Expresión oral)
- Comprensión de lectura
- Escribir la lengua (Expresión escrita)

Se proponen los siguientes indicadores para medir el grado de habilidades que presentan los niños y jóvenes en la lengua indígena, una vez que han pasado por el Taller de lengua y cultura indígenas.

Nota: El LEC sólo puede aplicar estos criterios para la calificación si domina la lengua indígena o si tuvo apoyo bilingüe en el Taller y lo tiene para este momento de la evaluación.



HABILIDAD	INDICADOR DE NIVEL DE HABILIDAD ESPECIFICADA	PUNTUACIÓN APROXIMADA
Comprensión oral en lengua indígena	A partir de la plática que realiza un compañero, el aprendiz comprende:	
	Frases simples, vocabulario básico sobre nombre de animales, juegos, alimentos o nombres de platillos y cosas para comer.	7
	Frases cortas en lengua indígena, a partir de lo que practique en el aula.	8
	La narración de un relato corto en lengua indígena o parte de él.	9
	La narración de un relato, anécdota, cuento, historia, leyenda que cuenta un compañero o el LEC en lengua indígena.	10
Expresión oral en lengua indígena	Platica sobre algo que le gusta: un animal, alimentos o algo de comer, sobre su familia o algún juego y dice:	
	Palabras aisladas, frases incompletas, con pronunciación un tanto difícil de sonidos de la lengua indígena (que son diferentes a los sonidos del español como consonantes, vocales, tonos, entre otros).	7
	Frases completas y con una buena ilación de ideas. Pronunciación buena de sonidos de la lengua indígena.	8
	Frases completas y oraciones con un vocabulario básico. Pronunciación de sonidos de la lengua con facilidad.	9
	Una narración completa y con fluidez, tiene un vocabulario más amplio.	10
Lectura comprensiva en lengua indígena	A partir de palabras y textos trabajados en el aula, el aprendiz lee:	
	Con ayuda del LEC, palabras que escribe éste o los compañeros con mayor habilidad.	7
	Palabras y frases sin ayuda del LEC.	8
	Un texto corto como un mensaje o recado que alguno de sus compañeros con mayor avance redactó.	9
	En voz alta un texto que está en algún material de apoyo, o textos que el LEC propuso o que él mismo escribió.	10
Expresión escrita en lengua indígena	A partir de ejemplos trabajados para escribir en el aula, con apoyo del LEC, el aprendiz escribe:	
	Las palabras que el LEC copia en un papel o en el pizarrón.	7
	Frases completas que el LEC o sus compañeros escriben en el pizarrón.	8
	Un texto corto, como un mensaje para su mamá, para algún compañero o para el maestro.	8
	Una carta, recado o aviso para comunicar algo a un familiar lejano o para informar de algo a la comunidad.	9
	Una anécdota o un relato de algo que le sucedió al niño o que sucedió en la escuela o la comunidad.	10





ALGUNAS CONCLUSIONES

VI



Reflexiones para la continuidad del trabajo

Para el caso del servicio educativo en los contextos indígenas y migrantes, el enfoque educativo incluyente e intercultural aporta visibilizar una educación más pertinente, que permita, por un lado, valorar lo propio y por otro, combatir las actitudes y situaciones que dificulten o impidan avanzar hacia el diálogo intercultural; y como ya se ha venido mencionando en el documento, el ABCD representa el aterrizaje del enfoque intercultural.

La pertinencia en la atención educativa a población hablante de alguna lengua indígena considera desarrollar el espacio lingüístico o de la comunicación que significa promover el uso y la enseñanza tanto de la lengua materna como de la lengua franca en todo el contexto escolar, para ello el Conafe se propone impulsar una educación lingüística que contribuya a apoyar el desarrollo de la lengua materna de los niños y el dominio del español como segunda lengua, reconociendo el contexto plurilingüe en el que vivimos y la valoración de la cultura propia y del país. Las orientaciones que se han presentado en este documento pretenden avanzar hacia este propósito.

Sin embargo, atender el derecho que los niños tienen de recibir atención en su lengua y cultura es un reto que implica construir referentes, metodologías y materiales que vayan contribuyendo a dicha tarea. En el caso del Conafe, la perspectiva del ABCD es una propuesta que permite avanzar hacia este rumbo; sin embargo, como camino a transitar, aún se necesitan tender y construir alternativas metodológicas, que en consonancia con la diversidad cultural y lingüística del país, han de ser diversas y tendrán que definirse en el contexto mismo de su instrumentación. Esto significa que el diálogo con los actores de la educación y los miembros de las comunidades debe ser abierto y constante, en este sentido, la presente propuesta es un primer acercamiento que esperamos sea mejorado y enriquecido con la experiencia práctica de los niños, los LEC, los miembros de la comunidad y las diferentes figuras educativas involucradas en lograr los propósitos educativos dirigidos a la población indígena.



BIBLIOGRAFÍA

- Cisneros Zárate, Luis Eduardo. "La rabia, el amor y la lucha contra el silencio". México: MC, 2011.
- Conafe. "Escuela y comunidades originarias en México". Diseño y edición: Tiempo imaginario, 2000.
- Conafe. "Alas para la equidad". En *Educación en la diversidad* núm. 8 (febrero, 2009).
- Conafe. "El Taller de investigación y desarrollo lingüístico". México: Conafe, 2006.
- Díaz-Polanco, Héctor. "Indigenismo, modernización y marginalidad, una revisión crítica". México: Juan Pablo Editor, 1984.
- Gilles, Polian. "Gramática del tseltal de Oxchuc tomo I". México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores. Publicaciones Casa Chata, 2013.
- Gilles, Polian. "Gramática del tseltal de Oxchuc tomo II". México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores. Publicaciones Casa Chata, 2013.
- Navarrete, Federico. *Las relaciones interétnicas en México*. En Colección, pluralidad cultural en México, núm. 3. México: UNAM, 2006.
- Santos Cano, Tania. "Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica". México: SEP-CGEIB, 2015.
- Schmelkes, Sylvia. "La interculturalidad en la educación básica". México: Conafe, 2009: 5-9.
- SEP-INALI. *Catálogo de lenguas indígenas nacionales, variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones geoestadísticas*. México: SEP-INALI, 2013.
- SEP-CGEIB. "El enfoque intercultural en educación, Orientaciones para maestros de primaria". México: SEP-CGEIB, 2014.
- Silvano Jiménez, Miguel. "Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana". México: CIESAS, 2014.

Páginas consultadas

- INEE: Protocolo de consulta a pueblos y comunidades indígenas. México: INEE. 2015, http://www.cdpim.gob.mx/v4/pdf/p_inee_.pdf (Fecha de consulta: 1 de julio de 2016). De acuerdo con la UNICEF: http://www.unicef.org/mexico/spanish/noticias_30049.htm
- Carlos Lomas: "La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación" https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-ensec3blanza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf (Fecha de consulta: 15 de julio de 2016).
- Mindek, Dubravka, "Sobre los mixtecos". En *Mixtecos. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: CDI-PNUD, 2003, 7. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/11727/mixtecos.pdf> (Fecha de consulta: 22 de junio de 2016).
- Mapa tomado de Gilles Polian. *Gramática del tseltal de Oxchuc*, tomo I. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores. Publicaciones Casa Chata, 2013. http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf (Fecha de consulta: 11 de julio de 2016).



DOCUMENTO DE TRABAJO

Esta obra fue realizada para apoyar la labor educativa que el Conafe desarrolla en las comunidades rurales y urbanomarginadas del país. No persigue fines de lucro y es una versión que estará a prueba durante el ciclo escolar 2016-2017, con la finalidad de conocer sus alcances para, posteriormente, hacer las precisiones necesarias derivadas de la práctica concreta. El contenido de esta obra es responsabilidad del autor y de quienes participaron en su elaboración.

www.conafe.gob.mx